Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ: 9270645
Centre d'intérêt: 740

Volcy, Marc-Yves.

Mini-trousse en pédagogie de la coopération : à l'intention des membres du réseau du CEICI / par Marc-Yves Volcy en collaboration avec Lucie Benoit, Fernand Ouellet, Paulette Vigeant. -- Montréal : Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale, 1991.
14 pièces : ill. ; 28 cm.

Dans un portefeuille. Code: A9091-SESSRES-03-003. Comprend des bibliogr.

Vedette(s)-secondaire(s): Benoit, Lucie * Ouellet, Fernand * Vigeant-Galley, Paulette * Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale

---

Descripteur(s): Travail en équipe * Education interculturelle * Education internationale * Bibliographie * Organisme * Attitude sociale * Activité d'apprentissage * Guide

Identificateur(s) de sujet: Pédagogie de la coopération

L'objectif des mini-trousses est d'instrumenter les multiplicateurs du CEICI pour leurs interventions dans le milieu. La mini-trousse comprend deux grandes parties: un dossier d'information et un dossier d'animation. Le dossier d'information comprend à son tour cinq modules: I- fondements de la pédagogie de la coopération: quelques angles d'approche; II- nature de la pédagogie de la coopération: quelques repères; III- pédagogie de la coopération: différentes approches; IV- pédagogie de la coopération: soutien à l'éducation interculturelle et à l'éducation dans une perspective mondiale; V- ressources en pédagogie de la coopération en lien avec l'éducation dans une perspective mondiale et l'éducation interculturelle. Le dossier d'animation propose un certain nombre de scénarios qui abordent différents thèmes reliés à la pédagogie de la coopération et s'adresse à différentes clientèles.

Type de document:

CÉICI

Centre d'éducation interculturelle
et de compréhension internationale

**Centre d'éducation interculturelle
et de compréhension internationale**
3925, Villeray,
Montréal (Québec) H2A 1H1

Tél. : 514.721.8122
Téléc. : 514.721.8613

A9091-SESSRES-03-003

MINI-TROUSSE EN PÉDAGOGIE DE LA COOPÉRATION

**à l'intention des
membres du réseau du CÉICI**

**par
Marc-Yves Volcy**

en collaboration avec

**Lucie Benoit
Fernand Ouellet
Paulette Vigeant**

2 - 3 mai 1991

INTRODUCTION

La présente mini-trousse s'inscrit dans le cadre de l'opération instrumentation que nous avons mise en oeuvre cette année. Elle porte sur le thème de la **pédagogie de la coopération** que des recherches et pratiques autorisent à considérer comme un soutien efficace aux deux grands thèmes de notre projet. L'apprentissage coopératif partage, en effet, une communauté d'habiletés et d'attitudes génériques avec l'éducation interculturelle et l'éducation dans une perspective mondiale.

Deux grandes parties composent ce document : un dossier d'information et un dossier d'animation.

Le dossier d'information comprend à son tour cinq modules :

I Fondements de la pédagogie de la coopération : quelques angles d'approche

II Nature de la pédagogie de la coopération : quelques repères

III Pédagogie de la coopération : différentes approches

IV Pédagogie de la coopération : soutien à l'éducation interculturelle et à l'éducation dans une perspective mondiale

V Ressources en pédagogie de la coopération en lien avec l'éducation dans une perspective mondiale et l'éducation interculturelle

Comme les mini-trousses précédentes, celle-ci constitue un instrument de sensibilisation et un moyen d'auto-formation. Ce qui sous-entend qu'elle cible seulement certains aspects de la pédagogie de la coopération, sur lesquels elle fournit des éléments de base. Nous espérons néanmoins que ceux-ci aideront nos multiplicateurs et multiplicatrices dans leur mandat.

Enfin ce contenu, nous le proposons comme un outillage ouvert, qu'on peut s'approprier, ajuster, améliorer et enrichir selon ses besoins. Ainsi est-ce à l'utilisateur ou l'utilisatrice d'en faire **sa trousse**.

L'équipe du CÉICI

Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale
3925, Villeray,
Montréal (Québec) H2A 1H1

Tél. : 514.721.8122
Teléc. : 514.721.8613

FONDEMENTS DE LA PÉDAGOGIE DE LA COOPÉRATION : QUELQUES ANGLES D'APPROCHE

MODULE I

FONDEMENTS DE LA PÉDAGOGIE DE LA COOPÉRATION : QUELQUES ANGLES D'APPROCHE

Marc-Yves Volcy

La carence des pratiques de socialisation traditionnelles et le phénomène d'interdépendance tant sur le plan international que national constituent deux composantes, parmi les plus importantes, de l'argumentation présentée par les théoriciens et les praticiens de la pédagogie de la coopération pour en justifier la mise en oeuvre. En effet, des auteurs comme Kagan soulignent un certain vide dans le processus de socialisation des jeunes d'aujourd'hui qui ne seraient pas, par exemple, «aussi respectueux, attentifs, prêts à l'entraide ou coopératifs que ceux d'il y a vingt ans»[1], et ne feraient pas montre de «valeurs et de comportements prosociaux».

La transformation de la structure familiale

Cet état de choses s'expliquerait par divers facteurs dont, en premier lieu, la transformation de la structure familiale. Concrètement, les familles contemporaines, à cause de leur grande mobilité, «privent les enfants de l'influence stabilisante des quartiers bien établis et des systèmes de soutien communautaires»[2]. Les jeunes n'ont pas le temps de développer de manière durable des relations avec leurs pairs à travers les institutions et organismes de quartier, puisqu'ils sont contraints souvent au déménagement. De plus, les familles sont moins nombreuses et ont moins de ramifications, ce qui conduit, pour les jeunes, à une réduction de leurs rapports (socialisants) avec des frères et soeurs, avec des grands-parents et collatéraux.

La télévision, pour sa part, ne peut compenser ce manque de liens sociaux d'autant qu'elle tend à afficher un contenu antisocial par la diffusion d'émissions marquées par la violence. Ce médium est dominé par la publicité où l'accent est mis sur la consommation, source de valorisation personnelle, et rarement sur les aptitudes des jeunes en communication ou en résolution de conflits notamment. Par ailleurs, «le téléviseur en marche diminue la probabilité d'interactions, entre les membres de la famille, susceptibles de favoriser le développement social positif. L'écoute de la télévision est une activité très individuelle.

---

1 Spencer KAGAN (1989), **Cooperative Learning Resources**, Riverside : University of California. Notre texte doit à cet auteur plusieurs de ses idées maîtresses.

2 *Ibidem*.

Lorsque l'attention des membres de la famille est dirigée vers le téléviseur plutôt que vers les autres, les enfants perdent des occasions d'acquérir d'importantes aptitudes d'interaction sociale et de communication»[3].

Donc il revient à l'école d'assumer de manière plus soutenue sa mission de socialisation, de permettre aux élèves de développer une certaine convivialité. Dans ce cas, la pédagogie de la coopération se trouve indiquée car, mieux que l'apprentissage compétitif ou individualiste, elle favorise chez les élèves une compréhension mutuelle, l'empathie, le souci des autres, le partage, l'entraide...

L'interdépendance

L'interdépendance, autre fondement de cette démarche pédagogique, s'impose aussi avec la massivité de l'évidence. Au fait, le monde d'aujourd'hui ne saurait être compris comme une juxtaposition de pays, de groupes de populations isolés et distincts, vivant leur vie et articulant leur développement séparément les uns des autres. Les rapports entre les peuples et nations sont de plus en plus nombreux : mouvements de personnes, mouvements de capitaux, mouvements d'idées et de savoirs, mouvements d'images et de données... Notre planète est devenue un «village global», «où tout événement, où qu'il se produise dans le monde, revêt finalement un caractère de proximité»[4]. Celui-ci est d'autant plus senti que des problématiques perçues de prime abord comme étant locales ou nationales peuvent, à la lumière de l'analyse, relever finalement de défis mondiaux.

La pédagogie de la coopération, comme approche éducative, s'avère appropriée dans la mesure où elle contribue à saisir la classe non comme une collection d'individus, mais comme un système interrelié dans lequel les actions de chaque membre influencent celles des autres en même temps qu'elles sont influencées par elles. Les activités d'apprentissage coopératif, parce qu'elles se basent sur l'interdépendance, sont à même de faciliter aux apprenants, dans un processus expérientiel, l'appropriation de cette notion complexe. Ceux-ci réalisent alors les interrelations actives entre les composantes de leur environnement immédiat, les écosystèmes, etc. C'est un moyen pour l'institution scolaire de préparer les jeunes au monde de demain afin qu'ils participent à la vie sociale, économique et culturelle, et jouent pleinement leur rôle de citoyens.

---

[3] *Ibidem.*

[4] Conseil supérieur de l'éducation (1990), **Rapport annuel 1989-1990 sur l'état et les besoins de l'éducation. Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle**, Québec : Les Publications du Québec, p.12.

En résumé, le devenir de notre planète est marqué par l'interdépendance des peuples et des nations et par l'établissement de réseaux de relations pluridimensionnelles au sein même des formations sociales. Former nos élèves à la coopération, à la communication, au travail d'équipe constitue une priorité indiscutable. L'acquisition d'habiletés sociales favorisant «le rapport à l'autre» s'impose avec force comme un objectif de l'acte éducatif, ce qui autorise à postuler que la pédagogie de la coopération offrant aux élèves des occasions multiples et variées de vivre l'interdépendance, est une pédagogie de l'avenir.

Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 9270645
Centre d'intérêt: 740

Volcy, Marc-Yves.

Mini-trousse en pédagogie de la coopération : à l'intention des membres du réseau du CEICI / par Marc-Yves Volcy en collaboration avec Lucie Benoît, Fernand Ouellet, Paulette Vigeant. -- Montréal : Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale, 1991.
14 pièces : ill. ; 28 cm.

Dans un portefeuille. Code: A9091-SESSRES-03-003. Comprend des bibliogr.

Vedette(s)-secondaire(s): Benoît, Lucie * Ouellet, Fernand * Vigeant-Galley, Paulette * Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale

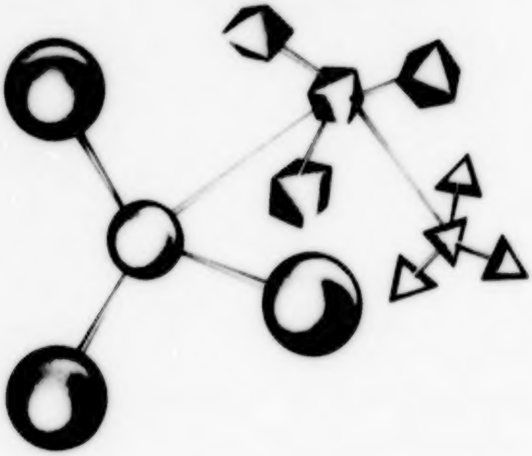
---

Descripteur(s): Travail en équipe * Education interculturelle * Education internationale * Bibliographie * Organisme * Attitude sociale * Activité d'apprentissage * Guide

Identificateur(s) de sujet: Pédagogie de la coopération

L'objectif des mini-trousses est d'instrumenter les multiplicateurs du CEICI pour leurs interventions dans le milieu. La mini-trousse comprend deux grandes parties: un dossier d'information et un dossier d'animation. Le dossier d'information comprend à son tour cinq modules: I- fondements de la pédagogie de la coopération: quelques angles d'approche; II- nature de la pédagogie de la coopération: quelques repères; III- pédagogie de la coopération: différentes approches; IV- pédagogie de la coopération: soutien à l'éducation interculturelle et à l'éducation dans une perspective mondiale; V- ressources en pédagogie de la coopération en lien avec l'éducation dans une perspective mondiale et l'éducation interculturelle. Le dossier d'animation propose un certain nombre de scénarios qui abordent différents thèmes reliés à la pédagogie de la coopération et s'adresse à différentes clientèles.

Type de document:



CÉICI

Centre d'éducation interculturelle
et de compréhension internationale

Centre d'éducation interculturelle
et de compréhension internationale
3925, Villeray,
Montréal (Québec) H2A 1H1

Tél. : 514.721.8122
Téléc. : 514.721.8613

NATURE DE LA PÉDAGOGIE DE LA COOPÉRATION :

QUELQUES REPERES

MODULE II

À LA RECHERCHE D'UNE DÉFINITION

Marc-Yves Volcy

Il n'y a pas de divergence significative entre les spécialistes quant à la manière de comprendre la nature de la pédagogie de la coopération. Ceux-ci s'entendent généralement pour y voir une démarche éducative fondée sur la mise en oeuvre d'un travail d'équipe structuré, planifié pour favoriser des apprentissages. Les nuances relatives à l'importance de cette planification varient selon les auteurs. Quoi qu'il en soit, avant de présenter concrètement quelques définitions, parmi les plus intéressantes, de la pédagogie de la coopération et quelques-uns de ses grand axes, il serait utile de préciser ce que cette démarche pédagogique n'est pas, afin de prévenir d'éventuelles confusions.

D'abord quand on parle de **pédagogie de la coopération**, on ne fait pas référence à **l'éducation à la coopération** qui s'inscrit dans le cadre de l'éducation populaire et qui s'adresse aux groupes coopératifs d'habitation, de production, de consommation, de crédit ou d'épargne[1], ni à **l'éducation coopérative** qui est cette «éducation permettant à l'élève de suivre l'équivalent des deux tiers d'un cours ou d'un ensemble de cours s'enrôlant dans un projet connexe réalisé hors de l'école, que ce soit dans le cadre d'un emploi ou au sein d'une agence bénévole de service social, moyennant l'approbation de son école»[2].

La pédagogie de la coopération ne couvre pas les mêmes réalités que l'**enseignement collectif** qui se veut «l'approche pédagogique usuelle dans laquelle l'ensemble des sujets sans égard à leurs différences individuelles (styles, préalables, rythmes, etc.) cheminent d'une façon similaire au sein d'un programme d'études; ou encore l'enseignement orienté vers les points communs qui existent entre les sujets et mettant l'accent sur le rôle de l'enseignant perçu comme l'agent principal de la transmission du savoir et du développement d'habiletés chez le sujet».[3]

---

1 Conseil supérieur de l'éducation (1982), **L'éducation à la coopération, un modèle de développement en éducation populaire. Avis au ministre**, Québec: Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation, 13 pages.

2 Ministère de l'Éducation de l'Ontario (1981) cité par Ronald LEGENDRE (1988), **Dictionnaire actuel de l'éducation**, Montréal: Larousse.

3 Ronald LEGENDRE, **Ibidem**.

Par ailleurs, beaucoup d'auteurs au Québec utilisent la notion d'**apprentissage coopératif** qu'ils estiment être plus juste que celle de pédagogie de la coopération. La raison principale qui semble être à la base de ce choix est le souci de traduire le plus fidèlement l'expression anglaise «cooperative learning». De plus «pédagogie» renvoie en premier lieu aux professionnels de l'enseignement alors qu'«apprentissage» n'y renvoie pas forcément. Par contre la **pédagogie de la coopération** a l'avantage d'indiquer clairement que les méthodes d'apprentissage en équipe ne relèvent pas seulement d'une question technique, qu'elles ne doivent pas être appliquées de façon mécanique et qu'elles s'inspirent d'une vision, voire d'une philosophie de l'éducation.

Quant à nous, en attendant que le développement de cette démarche d'éducation chez nous permette de trancher l'éventuel débat autour de l'emploi de «pédagogie de la coopération» ou «d'apprentissage coopératif», nous continuerons d'utiliser indifféremment ces deux notions. Voyons maintenant ces quelques définitions.

Les deux premières retenues soulignent, entre autres, l'importance de la dimension organisationnelle, (les diverses procédures à suivre pour faciliter la réalisation de la tâche par chaque équipe).

> «L'apprentissage coopératif est un ensemble de procédures en salle de classe où des étudiants de différentes habiletés travaillent en équipe de quatre à six membres. En utilisant des techniques, telles que STAD, JIGSAW ET COOP-COOP, ils coopèrent les uns avec les autres afin d'apprendre du matériel dit académique.»
>
> (Gérald TROTTIER, Université d'Ottawa et Greer KNOX, Conseil scolaire d'Ottawa, **Apprentissage coopératif. Les préparatifs**, p.3).

> «L'apprentissage coopératif est une organisation de l'enseignement qui met à contribution le soutien et l'entraide des élèves, grâce à la création de petits groupes hétérogènes réunis autour d'un objectif commun et travaillant selon des procédures préétablies assurant la participation de tous et toutes à la réalisation d'une tâche scolaire.»
>
> (Mireille JOBIN et Georges OUELLET, CECM)

La prochaine définition identifie la nécessité de l'enseignement des habiletés requises pour le travail d'équipe efficace. Ces habiletés sont mises en évidence aussi dans la quatrième citation qui saisit la coopération comme un art complexe. (Voir annexe I).

«La pédagogie de la coopération est un modèle pédagogique qui permet l'enseignement des habiletés nécessaires pour améliorer, chez les élèves, l'efficacité du travail en équipe. C'est un modèle d'apprentissage systématique qui aide les enseignants et les enseignantes à travailler avec des groupes d'élèves afin qu'ils parviennent adéquatement à :

- apprendre la matière enseignée;
- compléter les tâches données;
- faire participer tous les membres du groupe au travail assigné;
- trouver une solution aux problèmes du groupe avec un minimum d'intervention;
- résoudre, eux-mêmes, les conflits de groupe;
- aimer travailler ensemble.»

(Adapté de Dee DISHON et Pat WILSON O'LEARY (1989), **A guidebook for cooperative learning : a technique for creative more effective schools**, Holmes Beach : Learning Publication Inc.)

«Co-operation is a complex art requiring us to function on several levels at once. It requires physical skills, intellectual skills and interpersonal skills. In addition, it involves certain attitudes to those people with whom we are co-operating. And combining all these skills and attitudes in the manner appropriate to any situation, calls for a wide range of personal qualities.»

(GLOBAL CO-OPERATION FOR A BETTER WORLD (1989), **Co-operation in the classroom. A project pack for teachers suitable for 8-14 yrs**, New York: United Nations, Regional Co-ordinating Office for the Americas, p.3.)

Cette cinquième et dernière définition relève la primauté du concept d'interdépendance dans la démarche d'apprentissage coopératif.

«Our definition of cooperative learning centres around students interdependence; that is cooperative learning occurs only when students work actively and purposefully together to learn. Traditional group learning activities may have student interdependence; cooperative learning activities must have them. Student interdependence can develop in several ways including sharing resources, working toward a commun learning goal, and depending on one another for adknowledgements and rewards. In addition, this interdependence can be actively generated by the structure of the cooperative learning method or developed through student initiative.»

(Philip C. ABRAMI et col. (1990), **Using cooperative learning**, Montréal: Concordia University, Education Department, Centre for the study of classroom processes, p.8-9.)

Maintenant c'est à votre tour de bâtir votre propre définition de la pédagogie de la coopération en tenant compte d'éléments comme l'organisation du travail coopératif, l'enseignement et le développement des habiletés sociales et l'interdépendance entre les apprenants.

DES CARACTÉRISTIQUES

L'apprentissage coopératif s'adresse aux diverses catégories de personnel (élèves, enseignantes et enseignants, conseillères et conseillers pédagogiques, autres professionnelles et professionnels, soutien, directions d'école, cadres scolaires...) et répond à différents objectifs (approfondissement des concepts déjà présentés, introduction de nouveaux concepts, acquisition d'habiletés, éveil à de nouveaux intérêts...). Il comprend aussi plusieurs caractéristiques essentielles. Selon les frères Johnson, ce sont :

- **l'interdépendance positive**

«Positive interdependence occurs when groups of individuals or teams are positively correlated. If a gain for one student is associated with gains for other students, the individuals are positively interdependent. Similarly, if the gains of one team contribute to the probability that another team will be successful, then the teams are positively interdependent».

Spencer KAGAN (1990), **Cooperative Learning. Resources for Teachers.**

- **l'interaction**

«Students promote each other's learning by helping, sharing, and encouraging efforts to learn. Students explain, discuss, and teach what they know to classmates».

- **la responsabilité personnelle**

«Dans un apprentissage coopératif, chacun doit répondre de ses actes. Il n'y a pas de coopération possible si les uns laissent travailler les autres.» (Elizabeth Labelle)

«A cooperative group has a sense of individual accountability that means that all students need to know the material (...) for the group to be successful. Putting students into groups does not necessarily gain positive interdependence and for individual accountability; it has to be structured and managed by the teacher or professor.» (JOHNSON & JOHNSON)

- **les habiletés sociales**

«Groups cannot function effectively if students do not have and use the needed collaborative skills. These skills have to be taught just as purposefully and precisely as academic skills.»
(JOHNSON & JOHNSON)

- **l'analyse de la dynamique de groupe**

«Groups need specific time to discuss how well they are achieving their goals and maintening effective working relationships among members. Groups need to describe what member actions are helpful and unhelpful and make decisions about what member actions to continue or change.» (JOHNSON & JOHNSON)

(Voir annexe II)

Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 9270645
Centre d'intérêt: 740

Volcy, Marc-Yves.

Mini-trousse en pédagogie de la coopération : à l'intention des membres du réseau du CEICI / par Marc-Yves Volcy en collaboration avec Lucie Benoît, Fernand Ouellet, Paulette Vigeant. -- Montréal : Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale, 1991.
14 pièces : ill. ; 28 cm.

Dans un portefeuille. Code: A9091-SESSRES-03-003. Comprend des bibliogr.

Vedette(s)-secondaire(s): Benoît, Lucie * Ouellet, Fernand * Vigeant-Galley, Paulette * Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale

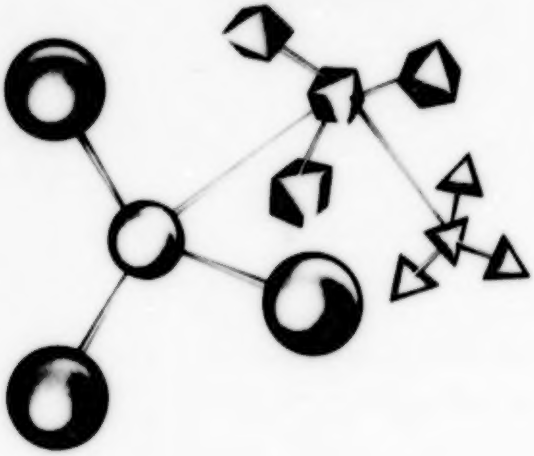
---

Descripteur(s): Travail en équipe * Education interculturelle * Education internationale * Bibliographie * Organisme * Attitude sociale * Activité d'apprentissage * Guide

Identificateur(s) de sujet: Pédagogie de la coopération

L'objectif des mini-trousses est d'instrumenter les multiplicateurs du CEICI pour leurs interventions dans le milieu. La mini-trousse comprend deux grandes parties: un dossier d'information et un dossier d'animation. Le dossier d'information comprend à son tour cinq modules: I- fondements de la pédagogie de la coopération: quelques angles d'approche; II- nature de la pédagogie de la coopération: quelques repères; III- pédagogie de la coopération: différentes approches; IV- pédagogie de la coopération: soutien à l'éducation interculturelle et à l'éducation dans une perspective mondiale; V- ressources en pédagogie de la coopération en lien avec l'éducation dans une perspective mondiale et l'éducation interculturelle. Le dossier d'animation propose un certain nombre de scénarios qui abordent différents thèmes reliés à la pédagogie de la coopération et s'adresse à différentes clientèles.

Type de document:



CÉICI

Centre d'éducation interculturelle
et de compréhension internationale

Centre d'éducation interculturelle
et de compréhension internationale
3925, Villeray,
Montréal (Québec) H2A 1H1
Tél. : 514.721.8122
Téléc. : 514.721.8613

LA PÉDAGOGIE DE LA COOPÉRATION : DIFFÉRENTES APPROCHES

MODULE III

UNE DIVERSITÉ D'APPROCHES

Marc-Yves Volcy

Les recherches effectuées en vue d'apporter des fondements solides à la pédagogie de la coopération ont débouché sur l'élaboration d'une variété d'approches. Celles-ci, selon la plupart des experts, sont au nombre de quatre; toutefois ce chiffre n'est pas limitatif car Bellanca et Fogarty[1] y ont ajouté une cinquième.

Il serait illusoire de tenter de départager ces diverses manières d'aborder le champ de l'apprentissage coopératif, et d'identifier laquelle est la meilleure. Ces approches sont en fait théoriques et ne peuvent être réellement appliquées dans toute leur intégralité, dans toute leur «pureté». La réalité de la classe (style d'enseignement, styles d'apprentissage, diversité et particularités des élèves) en exige souvent, voire toujours, une certaine adaptation. Plus encore, les études sur le développement professionnel enseignent que les praticiens et praticiennes les plus efficaces sont ceux et celles qui parviennent à tirer le meilleur de chacune des approches et à en créer la leur ou les leurs.

Jetons maintenant un bref coup d'oeil sur les approches.

Mise de l'avant par les frères Johnson, l'**approche conceptuelle (conceptual approach)** reconnait cinq caractéristiques essentielles à la pédagogie de la coopération ainsi que leur irréductibilité. Il faut que les cinq soient présentes (l'interaction, l'interdépendance, la responsabilité individuelle, les habiletés sociales et l'analyse de la dynamique de groupe) pour qu'on puisse parler de méthodes d'apprentissage coopératif. Ces caractéristiques fournissent un large éventail de stratégies, de structures et d'activités coopératives.

Une deuxième approche dénommée **approche de curriculum (curriculum approach)** a été mise au point par R. Slavin et ses collègues du Center for Research on Elementary and Middle Schools de l'Université John Hopkins. Cette approche se base sur des curricula en mathématiques et en arts, qui prescrivent des stratégies visant à promouvoir la coopération hétérogène notamment dans

---

[1] James BELLANCA et Robin FOGARTY (1990, Blueprints for thinking in the Cooperative Classroom., Palatine : Skylight Publishing. Par ailleurs, les résumés des approches que nous faisons ici sont puisés dans ce volume.

les classes marquées par le diversité socio-économique et la diversité ethnoculturelle.

S. Kagan est l'auteur de l'**approche structurelle (structural approach)** qui tire son nom de la création, de l'analyse et de l'application de structures sans contenu préalable permettant aux élèves de s'engager diversément dans des interactions positives. Ces structures auxquelles l'enseignant ou l'enseignante intègre les contenus désirés, représentent des outils multipliant les applications d'une simple structure dans une variété de sujets.

L'**approche de recherche en équipe (group investigation approach)** est une quatrième approche qui s'offre aux praticiennes et praticiens de l'apprentissage coopératif. Proposée par S. Sharan et Y. Sharan, cette méthode suppose d'abord que la classe planifie sa démarche pour trouver réponses à des questions-clés autour d'un sujet d'intérêt commun. Un aspect de la recherche est ensuite confié à chaque élève qui recueille l'information nécessaire et la transmet à son équipe pour discussion, synthèse et compte rendu à la classe.

Le cinquième modèle est l'**approche de synthèse (IRI synthesis approach)** définie par l'Illinois Renewal Institute (IRI) et s'inspirant des précédentes approches de même que des récentes recherches dans le domaine de la pensée critique et créatrice, de la métacognition et du transfert des connaissances (learning to transfer). Cette approche se veut inductive et expose les stratégies coopératives de base avant le cadre conceptuel. Les élèves sont amenés, après une application intensive de celles-ci en classe, à travailler sur des stratégies plus élaborées, ce qui développera leur habileté en résolution de problème et leur pensée créatrice.

En somme aucune de ces approches n'est complète et parfaite. Chacune témoigne d'avantages et d'inconvénients. L'essentiel est de les comprendre, les expérimenter, les adapter ou les combiner selon les besoins et les spécificités de son groupe-classe.

Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 9270645
Centre d'intérêt: 740

Volcy, Marc-Yves.

Mini-trousse en pédagogie de la coopération : à l'intention des membres du réseau du CEICI / par Marc-Yves Volcy en collaboration avec Lucie Benoît, Fernand Ouellet, Paulette Vigeant. -- Montréal : Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale, 1991.
14 pièces : ill. ; 28 cm.

Dans un portefeuille. Code: A9091-SESSRES-03-003. Comprend des bibliogr.

Vedette(s)-secondaire(s): Benoît, Lucie * Ouellet, Fernand * Vigeant-Galley, Paulette * Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale

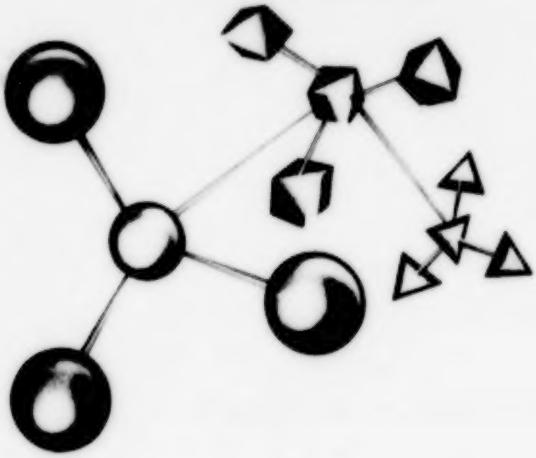
---

Descripteur(s): Travail en équipe * Education interculturelle * Education internationale * Bibliographie * Organisme * Attitude sociale * Activité d'apprentissage * Guide

Identificateur(s) de sujet: Pédagogie de la coopération

L'objectif des mini-trousses est d'instrumenter les multiplicateurs du CEICI pour leurs interventions dans le milieu. La mini-trousse comprend deux grandes parties: un dossier d'information et un dossier d'animation. Le dossier d'information comprend à son tour cinq modules: I- fondements de la pédagogie de la coopération: quelques angles d'approche; II- nature de la pédagogie de la coopération: quelques repères; III- pédagogie de la coopération: différentes approches; IV- pédagogie de la coopération: soutien à l'éducation interculturelle et à l'éducation dans une perspective mondiale; V- ressources en pédagogie de la coopération en lien avec l'éducation dans une perspective mondiale et l'éducation interculturelle. Le dossier d'animation propose un certain nombre de scénarios qui abordent différents thèmes reliés à la pédagogie de la coopération et s'adresse à différentes clientèles.

Type de document :



CÉICI

Centre d'éducation interculturelle
et de compréhension internationale

Centre d'éducation interculturelle
et de compréhension internationale
3925, Villeray,
Montréal (Québec) H2A 1H1

Tél. : 514.721.8122
Télec. : 514.721.8613

PÉDAGOGIE DE LA COOPÉRATION

SOUTIEN A

L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE

ET A

L'ÉDUCATION DANS UNE PERSPECTIVE MONDIALE

MODULE IV

LA PÉDAGOGIE DE LA COOPÉRATION : UNE PANACÉE?

Marc-Yves Volcy

Comme indiqué dans son **Dossier d'information** (1991), le CÉICI privilégie la pédagogie de la coopération et en fait la promotion dans son oeuvre de sensibilisation auprès des diverses catégories de personnel scolaire. «La raison en est que fondamentalement cette pédagogie favorise des attitudes (ouverture à autrui, tolérance, interdépendance positive, solidarité...) qui sont tout à fait compatibles avec nos deux thématiques.» Avant de dégager quelques éléments fondant cette compatibilité, il convient de préciser que l'utilisation de l'apprentissage coopératif, malgré les résultats intéressants qu'elle favorise en ce qui concerne principalement la réussite scolaire et les relations intercommunautaires, n'invalide pas l'emploi d'autres types d'apprentissage, compétitif ou individualiste, relativement plus courants.

La pédagogie de la coopération ne constitue pas, selon nous, la panacée, la formule éducative apte à régler tous les problèmes d'échec scolaire et à combler les lacunes communicationnelles et relationnelles au sein de la classe ou de l'école. Elle ne doit pas être comprise non plus comme un nouveau courant pédagogique bouleversant tout sur son passage et remettant en question les structures traditionnelles de travail.

Au fait, l'apprentissage coopératif ne supplante pas les autres modes d'apprentissage, mais plutôt les accompagne et le s complète. En témoigne l'emphase qu'il met sur l'acquisition d'un certain nombre d'habiletés sociales dont l'approche compétitive, entre autres, ne se préoccupe pas généralement. Dans le même ordre d'idée, il est à signaler que la pédagogie de la coopération ne postule pas la création d'un monde parfait, «lavé» de tout antagonisme. Au contraire, elle prend en compte les conflits, qu'elle aide à résoudre, de manière non violente, en proposant des activités basées sur des «controverses académiques structurées».

Toujours est-il que la démarche d'apprentissage coopératif ne prétend pas préparer les jeunes à interagir et à se développer dans toute la gamme des situations sociales. Ainsi ne peut-on y faire appel exclusivement, comme du reste on ne peut faire appel exclusivement à l'apprentissage compétitif ou individualiste dans sa pratique enseignante. L'essentiel est d'effectuer un dosage fécond des diverses stratégies éducatives et d'appliquer chacune d'elles de manière opportune.

PÉDAGOGIE DE LA COOPÉRATION ET ÉDUCATION DANS UNE PERSPECTIVE MONDIALE

Marc-Yves Volcy

La nécessité de la concertation internationale

L'éducation dans une perspective mondiale (EPM) développe ses visées à partir du concept-clé d'interdépendance et cible quatre champs, eux-mêmes interreliés: l'éducation au développement, l'éducation à l'environnement, l'éducation aux droits et l'éducation à la paix. Elle cerne des problématiques d'envergure planétaire qui interpellent la concertation des nations et leur participation active à la quête de solutions appropriées. Ainsi l'instauration d'une justice économique et sociale au sein d'un même pays et entre les pays aide, dans une large mesure, à construire la paix mondiale, et se révèle une priorité d'éducation pour tous. Le respect et la promotion des droits humains en appellent aussi à des efforts concertés de la part des peuples et prenant appui sur l'idée que chaque être humain vivant et à venir a droit à une vie digne de ce nom.

Le Rapport Bruntland, de la Commission mondiale sur l'environnement et le développement, souligne que le développement soutenable - celui qui ne compromet pas le renouvellement des ressources, la capacité des générations futures à combler leurs besoins - constitue un défi mondial, «un objectif non plus pour les seuls pays en développement, mais encore pour les pays industrialisés»[1]. Toujours pour relever la nécessité de la mise en commun des actions, ce rapport recommande même «une convention sur la conservation des espèces, semblable, par son esprit et son champ d'application, à d'autres accords internationaux dans lesquels s'affirme le principe des ressources à caractère universel»[2]. La formation d'une conscience planétaire s'impose si nous voulons que notre monde devienne un comme la Terre est une.

Si ces défis se posent aujourd'hui à l'humanité avec autant d'acuité, si nous ne trouvons pas les ressources nécessaires à un développement rationnel, c'est surtout à cause de la recherche prioritaire du moindre coût et de la compétition excessive dans le cadre d'un libéralisme non contrôlé[3], auxquelles se livrent les pays. Notre avenir commun exige un changement de pratiques: «Il

---

1 Commission mondiale sur l'environnement et le développement (1988), **Notre avenir à tous**, Québec: Les Publications du Québec, p.5.

2 **Ibidem**, p.16.

3 René DUMONT et Gilles BOILEAU (1990), **La contrainte ou la mort. Lettre aux Québécois sur l'avenir de la planète**, Montréal: Éditions du Méridien, p.130.

devient évident que nous aurons à remettre en question l'éthique de la compétition comme moyen de production du plus grand bien pour le plus grand nombre»[4].

Le rôle de l'école et la pédagogie de la coopération

Cette mutation se concrétisant davantage par des collaborations que par des oppositions et permettant de «penser globalement» pour «mieux agir localement», l'école doit y contribuer et ce, dès le plus jeune âge. Il est impératif, en effet, de favoriser chez les jeunes l'acquisition des habiletés, des attitudes et des savoirs génériques requis pour qu'ils puissent assumer leur responsabilité de citoyens de leur communauté, de leur pays et du monde.

En facilitant la relation à l'autre et en préparant à l'ouverture sur le monde, la pédagogie de la coopération peut fort bien soutenir ce travail d'éducation. Harmonisant discours et pratiques, elle ne fait pas que parler d'interdépendance[5], elle la fait vivre dans la perspective de la réalisation d'une tâche commune. Cette interdépendance crée la solidarité dans et entre les équipes, attitude que vise également l'EPM.

Autre point de convergence entre l'apprentissage coopératif et l'EPM: le concept de responsabilité. On est responsable de ses appprentissages et des résultats de son équipe comme on l'est de son choix d'action ou d'indifférence face au devenir collectif. Enfin, des habiletés comme celles ayant trait à la construction de la confiance, la résolution de conflits, la prise de décision, la communication et le traitement de l'information, pointées par l'EPM, les stratégies coopératives aident aussi à les pratiquer dans le cadre de la classe. Elles placent les jeunes en situation de «dialogue éthique (...) où chaque personne accepte de cheminer dans l'écoute des opinions éclairées et pertinentes des autres, poursuit avec les autres une recherche commune et partagée de significations et de valeurs, s'ouvre à l'idée que ses conduites peuvent être modifiées à la suite de tels échanges»[6].

---

4 Elisabeth LABELLE (1990), «L'éducation politique et la notion de coopération», dans **Dimensions**, vol.12, no1, novembre, p.8.

5 Voir d'autres liens entre la pédagogie de la coopération et l'éducation dans une perspective mondiale au module I de cette mini-trousse, module portant sur les fondements de la pédagogie de la coopération.

6 Conseil supérieur de l'éducation (1990), **Rapport annuel 1989-1990 sur l'état et les besoins de l'éducation. Développer une compétence éthique pour aujourd'hui: une tâche éducative essentielle**, Québec: les Publications du Québec, p.36.

PÉDAGOGIE DE LA COOPÉRATION
ET ÉDUCATION INTERCULTURELLE

Marc-Yves Volcy

(Ce texte a fait l'objet d'un article paru dans la revue interculturelle **Impressions**, no. 9, mars 1991.)

Les dix dernières années ont été témoins d'une production massive de colloques, d'études et de rapports dans le champ de l'éducation interculturelle au Québec. Ces diverses réflexions ont relevé l'importance de développer une compétence culturelle en vue de l'ouverture à l'altérité, de même que d'élaborer des moyens d'éveil au pluralisme à l'intention notamment des milieux éducatifs. Ainsi le Rapport Chancy (1985, p. 168) soulignait la pertinence d'«éléments de sensibilisation à l'éducation interculturelle et à l'apport des différentes communautés ethniques à l'histoire et au développement du Québec». Le Conseil supérieur de l'éducation, dans Les défis éducatifs de la pluralité (1987, p. 37), invitait «l'ensemble des éducateurs à faire de l'éveil à la différence et à l'altérité la réponse éducative fondamentale aux besoins issus de l'émergence multiforme de la pluralité dans notre société». Le récent Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration (1990, p.73) publié par le Gouvernement du Québec (ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration), recommande «l'intégration de l'éducation interculturelle à la nouvelle politique de la formation des maîtres et la mise en oeuvre subséquente de mesures adaptées aux ordres préscolaire, primaire, secondaire et collégial». Toutefois la concrétisation de telles recommandations n'est pas toujours évidente, par manque, entre autres facteurs, de pistes d'action offertes au personnel enseignant. A propos, la pédagogie de la coopération nous semble utile car elle favorise des attitudes, des valeurs et des habiletés qui vont dans le sens de l'éducation interculturelle.[1] Cet article veut donc dégager quelques liens, parmi les plus importants, entre ces deux approches éducatives, montrer en quoi la pédagogie de la coopération pave la voie aux interactions positives des divers porteurs de culture. Mais auparavant, un rappel de la nature et des principales caractéristiques de cette pédagogie s'impose.

Une mise en commun des ressources de la classe

La pédagogie de la coopération est une organisation de l'enseignement qui se base sur le principe de l'interdépendance sociale et met à profit l'entraide des élèves. Concrètement, elle consiste en «un ensemble de procédures en salle de classe où des étudiants de différentes habiletés (et de différents groupes ethnoculturels le cas échéant)[2] travaillent en équipe de quatre à six membres. En utilisant des techniques, telles que Stad, Jigsaw, Coop-coop, ils coopèrent les uns avec les autres afin d'apprendre

du matériel dit académique»[3]. «C'est un modèle systématique qui aide les enseignantes et les enseignants à travailler avec des groupes d'élèves afin qu'ils s'exécutent avec consistance à apprendre la matière enseignée, compléter les tâches données, participer tous au travail assigné, trouver solution aux problèmes du groupe avec un minimum d'intervention, résoudre les conflits de groupe entre eux, aimer à travailler ensemble.»[4]

En somme, l'apprentissage coopératif se fonde sur le fonctionnement en équipe et exige des activités rigoureusement planifiées, une disposition de la classe et des méthodes d'évaluation appropriées. L'enseignant ou l'enseignante voit, en appliquant ce mode d'apprentissage, à contourner toute situation piégée à la faveur de laquelle l'un des élèves ferait la majeure partie du travail pour les autres. La nature coopérative des groupes ne dispense quiconque de l'apprentissage des notions visées. L'évaluation se fait individuellement, mais les résultats des coéquipiers et des coéquipières influent sur la note de l'équipe. Cette note détermine à son tour les points supplémentaires alloués à chaque membre. Elle peut se baser, par ailleurs, sur le degré d'amélioration par rapport à la moyenne obtenue auparavant par l'élève. Cette attention est de nature, bien entendu, à stimuler celui-ci, qu'il soit doué ou faible.

La pédagogie de la coopération s'avère supérieure au travail traditionnel de groupe puisqu'elle se greffe sur des éléments que celui-ci ne considère pas nécessairement. En effet, elle postule la formation de groupes hétérogènes plutôt qu'homogènes, l'interdépendance au sein du groupe, la «responsabilisation» des membres envers eux-mêmes aussi bien qu'envers leur équipe, l'enseignement direct de certaines habiletés sociales que parfois on ignore ou prend pour acquis, ainsi que l'analyse de la dynamique de groupe où la contribution de chacun est valorisée.

Cette stratégie pédagogique telle que stipulée par ses promoteurs étasuniens[5], opère une mise en commun des ressources de la classe. Les apprenants ont l'occasion d'apprendre les uns des autres et l'enseignant ou l'enseignante n'est pas la seule personne à transmettre des savoirs. Par les nombreux échanges qu'elle suscite, cette approche «ouvre tout un monde d'intérêts».

Le rapprochement interethnique

La pédagogie de la coopération permet de toucher le maximum d'élèves à la fois et les fait progresser. Elle améliore le rendement scolaire, tant au secondaire qu'au primaire dans les écoles de milieu urbain, suburbain ou rural, dans les matières les plus diverses. Parallèlement à ces résultats, le travail en coopération induit un développement social non négligeable. En effet dans les classes pluriethniques, cette démarche place les élèves d'ethnies différentes dans des groupes coopératifs où chaque membre se voit confier un rôle d'égale importance dans l'atteinte des

buts que le groupe poursuit. On reproduit ainsi les conditions nécessaires à l'harmonie à l'intérieur des groupes selon la théorie de G. Allport, l'une des plus répandues sur les relations interethniques. Cette théorie soutient que pour développer des relations positives, les individus d'ethnies différentes doivent participer fréquemment, d'égal à égal, à des activités de coopération. En d'autres mots, «si les élèves sont amenés à travailler ensemble à une tâche commune pour atteindre un but commun, en faisant en sorte que chaque individu apporte une contribution importante à l'atteinte de l'objectif du groupe, les élèves apprendront à s'aimer et à se respecter les uns les autres.»[6] Cette hypothèse se confirme pour Kagan qui note une augmentation des relations interethniques positives chez les élèves dans les classes qui font appel à des équipes d'apprentissage intégrées. «En général, avance cet auteur, les amitiés entre membres d'ethnies différentes se sont améliorées dans les classes utilisant la pédagogie de la coopération par rapport aux classes témoins.»[7]

Ce rapprochement interethnique suscité par les techniques de la pédagogie de la coopération s'articule en fait autour de la relation à l'autre. Ainsi intéresse-t-il forcément les praticiens et praticiennes de l'éducation interculturelle qui interpelle, elle aussi, cette relation. Apprivoiser l'altérité constitue un processus complexe et continu qui ne peut faire l'économie d'une sensibilisation et d'une préparation, ce à quoi contribuent la pédagogie de la coopération et l'éducation interculturelle qui partagent une communauté de fondements.

La prise en considération de l'autre

La pluriethnicité n'implique pas obligatoirement des contacts entre les différents porteurs de culture. Elle peut se confiner dans un pluralisme structurel s'inscrivant dans une volonté d'enfermement et d'endiguement plutôt que de déboucher sur un pluralisme ethnoculturel favorisant le développement de relations. Repliés sur eux-mêmes, les groupes ethnoculturels peuvent se côtoyer sans interagir, sans établir des interrelations, et constituer ainsi des «solitudes» évoluant dans une indifférence mutuelle. L'interculturalisme, par le préfixe «inter», pose, comme prémisse, de briser cette indifférence en effectuant une mise en relation des «culturellement distincts». Celle-ci suppose d'emblée une prise en compte de l'autre, une reconnaissance réciproque. Il en va de même pour la pédagogie de la coopération qui fournit les moyens de contrer l'isolement des élèves dans la classe, isolement induit éventuellement par les modes d'apprentissage compétitif et individuel. L'une des conditions premières de cette pédagogie, c'est le décloisonnement horizontal où les apprenants sont amenés à compter avec leurs pairs dans la poursuite de buts communs.

La reconnaissance et le respect des spécificités de chacun

L'éducation interculturelle s'appuie sur la reconnaissance des diverses identités ethniques et culturelles aussi bien que de «leurs différentes visions du monde et de leurs cultures éducatives propres». Elle s'inscrit en faux contre toute hiérarchisation des cultures et se distingue de l'assimilationnisme qui, par son option monoculturelle, veut gommer les cultures «périphériques», et du multiculturalisme qui tend, en bout de linge, à dresser les expressions de ces dernières en stéréotypes et à les fossiliser. Le discours interculturel vise à mieux faire connaitre la contribution de chacun des groupes ethnoculturels dans l'édification de la société et présente de la sorte des affinités avec la pédagogie de la coopération où chaque élève est reconnu pour son apport spécifique au travail de l'équipe. Dans cette pédagogie, les tâches sont distribuées de telle sorte que chacun a une spécificité qui participe de l'ensemble. Par exemple, dans la méthode Jigsaw, les apprenants sont groupés en équipes de base de quatre ou cinq et chaque partenaire est responsable d'un segment précis de la leçon, sur lequel il doit devenir un expert. Les experts se regroupent selon leurs sujets respectifs et font leur apprentissage. Puis, ils retournent dans leur équipe de base pour faire part de ce qu'ils ont appris, aux autres membres du groupe.

La solidarité objective dans un projet commun

Toute démarche d'éducation interculturelle est guidée par un projet social où les porteurs de culture sont en interaction positive. Ce projet social se définit comme un construit collectif procédant des interdépendances des diverses composantes ethnoculturelles de la société. D'autre part, si ces dernières ne sont pas liées par un même passé, elles ont en commun, par contre, un présent et un futur qu'elles se doivent de bâtir de manière solidaire. Cette solidarité ne signifie pas harmonie, elle n'exclut pas les conflits et les antinomies. Elle suppose que les «culturellement distincts» se reconnaissent quelque part partenaires d'une formation sociale en devenir. Ce sentiment d'appartenance est mis en éveil également par la pédagogie de la coopération qui crée l'interdépendance entre les apprenants. A preuve, les coéquipiers et coéquipières ont besoin les uns des autres pour compléter la tâche. La réalisation de leur projet commun (une matière à apprendre, un problème à résoudre) est tributaire de chacun des apports individuels.

L'enrichissement collectif

L'un des postulats de l'éducation interculturelle est que la diversité ethnoculturelle constitue un facteur d'enrichissement collectif. Sur le plan économique (pour n'aborder que cet aspect), cet enrichissement se concrétise au Québec par une croissance due en partie à l'input de travail et à l'apport en capital des immigrants. Une étude commandée par le gouvernement du Québec a conclu

«que l'immigration internationale a contribué pour près d'un cinquième à la croissance économique du Québec pendant la période 1951-1974»[8]. En ce qui concerne les techniques de la coopération, elles favorisent, elles aussi, un développement collectif dans le sens qu'elles aident à l'amélioration du rendement de la classe en général, et des individus, en particulier. Cette amélioration tient au fait que la diversité des styles d'apprentissage est prise en compte par la diversité des styles d'enseignement dont sont porteurs les élèves appelés, dans cette stratégie éducative, à passer, eux aussi, des savoirs. Ainsi l'un des principes de la pédagogie de la coopération prend-il tout son sens, à savoir que nul d'entre nous n'est aussi intelligent et performant que nous tous. De plus, la réussite scolaire de même qu'un meilleur égard de la part de ses pairs concourent à l'estime de soi, garante de la capacité d'établir des relations avec autrui (qui soient empreintes de respect, de tolérance...), et de s'inscrire dans une communication interculturelle.

L'à-propos d'une pratique des relations interculturelles

L'éducation interculturelle ne se limite pas au contact entre les divers porteurs de culture, elle vise donc à établir des liens. Elle doit déboucher, autant que possible, sur des relations interpersonnelles et, en cela, elle se veut pratique, vécu à explorer et à partager. Le regard critique sur soi, un des fondements de la démarche interculturelle, est d'ailleurs aiguisé et affiné par la rencontre avec autrui, par l'exposition à d'autres cadres de référence. Ces rapports interpersonnels, la pédagogie de la coopération les construit également en mettant en relation, dans la classe multiethnique, des élèves d'origines diverses. Bien sûr, ceux-ci font ensemble des apprentissages scolaires, mais ils font encore davantage: l'apprentissage de la diversité qui interpelle la dimension émotivo-affective de leur être. Le travail coopératif est ainsi un canal par lequel des sujets aux socialisations différentes découvrent l'altérité et d'autres façons de donner du sens au monde. De plus, il comporte une phase d'objectivation, sous forme de retour, du processus vécu en groupe, de la même façon que l'éducation interculturelle demande à centrer la réflexion sur la relation avec l'autre.

Un humanisme progressiste

L'idéologie interculturelle a pour finalité l'émergence d'un nouvel être, porteur de culture, plus ouvert à l'autre, conscient de son unicité et de sa diversité, et capable de décentration et de solidarité. C'est en quelque sorte une autre proposition de la personne où s'inscrivent les différences et surtout les ressemblances entre les individus, et qui prend appui sur la notion de commune humanité ... à atteindre. Dans la même perspective, la pédagogie de la coopération travaille à la formation de nouveaux citoyens et citoyennes plus responsables et plus engagés envers la solidarité humaine. Celle-ci devient d'autant plus urgente que

l'interdépendance mondiale s'accentue et que des problèmes d'environnement ainsi que le défi du développement durable se posent à notre conscience. S'impose par conséquence une remise en question de «l'éthique de la compétition comme moyen de production du plus grand bien pour le plus grand nombre»[9]. L'école peut jouer un rôle dans l'éducation à cet humanisme progressiste, dans ce nécessaire changement d'attitudes et de comportements en tablant sur l'approche coopérative.

Les habiletés sociales et le climat

L'efficacité du travail coopératif repose en grande partie sur la force cohésive et la stabilité du groupe qui prennent forme seulement si chacun des membres trouve sa place et si sa contribution est appréciée. Pour cela, il importe de développer chez l'apprenant un certain nombre d'habiletés de base comme de s'assurer de l'assentiment des autres, les encourager, s'adresser aux membres du groupe en les désignant par leur nom, partager ses impressions, réagir aux idées émises, exprimer poliment son désaccord, écouter activement la personne qui parle, etc. Ces diverses habiletés permettent de créer un climat favorable aux échanges, aux interactions positives. Un tel climat diffère de celui, hostile, prévalant possiblement dans les classes caractérisées par une forte compétition, et s'avère un facteur facilitant l'ancrage des valeurs relatives à l'interculturalisme.

En somme, stratégie éducative conduisant les apprenants à travailler en équipe de manière structurée et interactive, la pédagogie de la coopération contribue à la formation au pluralisme ethnoculturel. Elle donne à creuser la relation à l'autre et favorise un rapprochement interethnique. Elle partage avec l'éducation interculturelle des fondements comme la prise en compte de l'autre, l'interdépendance objective et positive des partenaires, l'enrichissement collectif induit par la diversité, une pratique des relations interpersonnelles et un humanisme progressiste. Par ailleurs, le travail coopératif enseigne diverses habiletés sociales dont l'application instaure dans la classe un climat de respect, de dialogue, de collaboration, voire d'empathie, qui définit un terreau propice aux relations interculturelles. Enfin, ce mode d'apprentissage auquel font appel de plus en plus de nos enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire, ne pourrait-il pas aider le milieu collégial, traversé par la diversité ethnoculturelle, à mieux frayer avec cette dernière?

Notes

1. La pédagogie de la coopération constitue la stratégie privilégiée par le CÉICI dans ses activités de formation.

2. Ajouté par nous.

3. Greer KNOX et Gérald TROTTIER (s.d.), **Apprentissage coopératif. Les préparatifs**, texte polycopié, Ottawa: Conseil scolaire d'Ottawa et Université d'Ottawa, p.3.

4. Élizabeth LABELLE (1989), **Notes pour cours de formation en pédagogie de la coopération.**

5. Entre autres: David et Roger JOHNSON, Robert SLAVIN, Spencer KAGAN et Elizabeth COHEN.

6. Robert SLAVIN (1981), «Synthesis of Research on Cooperative Learning», in **Educational Leadership**, may, p.657, traduction de Élizabeth LABELLE.

7. Spencer SAGAN (1990), **Cooperative Learning. Resources for Teachers**, San Juan Capistrano: University of California, p.2:10, traduction du CÉICI.

8. Daniel LAROUCHE (1986), «Les communautés ethniques: une contribution significative à la vie économique du Québec», in **Forces**, no 73, hiver, p.19, citant TERMOTE, MATHEWS et BENYAHIA (1978), **L'impact de l'immigration internationale sur la croissance économique à long terme du Québec, 1951-1974**, Québec: gouvernement du Québec, ministère de l'Immigration, p.56.

9. Élizabeth LABELLE (1990), «L'éducation politique et la notion de coopération», in **Dimensions**, vol. 12, no 1, novembre, p.8.

Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 9270645
Centre d'intérêt: 740

Volcy, Marc-Yves.

Mini-trousse en pédagogie de la coopération : à l'intention des membres du réseau du CEICI / par Marc-Yves Volcy en collaboration avec Lucie Benoit, Fernand Ouellet, Paulette Vigeant. -- Montréal : Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale, 1991.
14 pièces : ill. ; 28 cm.

Dans un portefeuille. Code: A9091-SESSRES-03-003. Comprend des bibliogr.

Vedette(s)-secondaire(s): Benoit, Lucie * Ouellet, Fernand * Vigeant-Galley, Paulette * Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale

Descripteur(s): Travail en équipe * Education interculturelle * Education internationale * Bibliographie * Organisme * Attitude sociale * Activité d'apprentissage * Guide

Identificateur(s) de sujet: Pédagogie de la coopération

L'objectif des mini-trousses est d'instrumenter les multiplicateurs du CEICI pour leurs interventions dans le milieu. La mini-trousse comprend deux grandes parties: un dossier d'information et un dossier d'animation. Le dossier d'information comprend à son tour cinq modules: I- fondements de la pédagogie de la coopération: quelques angles d'approche; II- nature de la pédagogie de la coopération: quelques repères; III- pédagogie de la coopération: différentes approches; IV- pédagogie de la coopération: soutien à l'éducation interculturelle et à l'éducation dans une perspective mondiale; V- ressources en pédagogie de la coopération en lien avec l'éducation dans une perspective mondiale et l'éducation interculturelle. Le dossier d'animation propose un certain nombre de scénarios qui abordent différents thèmes reliés à la pédagogie de la coopération et s'adresse à différentes clientèles.

Type de document:

CÉICI

Centre d'éducation interculturelle
et de compréhension internationale

Centre d'éducation interculturelle
et de compréhension internationale
3925, Villeray,
Montréal (Québec) H2A 1H1

Tél. : 514.721.8122
Téléc. : 514.721.8613

LA PÉDAGOGIE DE LA COOPÉRATION

en lien avec

l'éducation dans une pespective mondiale

et

l'éducation interculturelle

R E S S O U R C E S

MODULE V

Sélection d'éléments bibliographiques

(Ces documents sont disponibles, pour la plupart, au CÉICI pour consultation)

ABRAMI, Phillip C. et col. (1990), **Using cooperative learning**, Montréal: Concordia University, Education Department, Centre for the study of classroom processes, 109 pages.

BELLANCA, James et FOGARTY, Robin (1990), **Blueprints for Thinking in the Cooperative Classroom**, Palatine: Skylight Publishing Inc., 350 pages.

BRUBACHER, Mark, PAYNE, Ryder et RICKETT, Kemp (1990), **Perspectives on small group learning, theory and pratice**, Oakville : Rubicon Publishing Inc., 342 pages.

CANTLON, Teresa L. (1989), **Structuring the Classroom succesfully for Cooprative Team Learning**, Portland : Prestige Publishers, 165 pages.

CLARKE, Judy, WIDEMAN, Ron et EADIE, Susan (1990), **Together we learn. Co-operative Small Group learning**, Scarborough, Ontario : Prentice-Hall Canada Inc., 216 pages.

COHEN, Elizabeth G. (1989), **Teaching in the Heterogeneous Classroom**, Stanford University, California, communication présentée à International Association of Intercultural Education, University of British Columbia, 25 pages.

COHEN-EMERIQUE, Margaret (1989), **Le modèle individualiste de sujet, écran à la compréhension de personnes issues de sociétés non occidentales**, sommaire d'une communication présentée au 3e congrès de l'Association pour la recherche interculturelle (ARIC), Sherbrooke : Université de Sherbrooke, 2 pages, 16-18 août.

CONARD, Brenda (1985), «Multicultural education through student team learning», dans **Improving instruction. The Journal of staff development**, vol.6, #2, oct., p.60-66.

COOPER, L., JOHNSON, D., JOHNSON, R. et WILDERSON, F. (1980), «The effects of cooperative, competitive, and individualistic experiences on interpersonal attraction among heterogeneous peers», dans **The Journal of Social Psychology**, 111, p.243-252.

COOPERATIVE LEARNING (1989), **Cooperative learning and mathematics**, vol.10, #2, oct. 43 pages.

DAVIDSON, Neil (1990), **Cooperative learning in Mathematics. A Handbook for Teachers**, Don Mills: Addison - Wesley, 409 pages.

DE BELLEFEUILLE, Bette (1989), **Influence of cooperative learning on the perspective-taking ability and prosocial behavior of kindergarten student**, Montréal : McGill University, Department of Educational Psychology and Counselling, thèse de doctorat, août, 184 pages.

DISHON, Dee et WILSON O'LEARY, Pat (1989), **A guidebook for cooperative learning: a technique for creating more effective schools**, Holmes Beach: Learning Publications Inc., 132 pages.

EDUCATIONAL LEADERSHIP (1989-1990), **Cooperative learning**, vol. 47, #4, dec.-jan., 93 pages.

(1987), **Collegial learning**, vol.45, #3, nov., 96 pages.

ESLING, John H. (1989), **Multicultural Education and Policy**, ESL in the 1990(s), Toronto : University of Toronto, OISE Press, 203 pages.

FOUNTAIN, Susan (1990), **Learning together. Global education 4-7**, Cheltenham: Stanley Thornes Publishers Ltd, 98 pages.

(1990), «Cooperative Learning and Global Education», (Cooperative Learning around the World), dans **Cooperative Learning**, magazine for cooperation in education, vol. 10, # 4, p. 20-21.

GLOBAL CO-OPERATION FOR A BETTER WORLD (1989), **Co-operation in the classroom. A project pack for teachers suitable for 8-14 yrs**, New York: United Nations, Regional Co-ordinating Office for the Americas, 23 pages.

GREIG, Sue, PIKE, Graham et SELBY, David (1987), **Earthrights. Education as if the planet really mattered**, London: Kogan Page, 88 pages.

JOHNSON, David (1981), «Student-student interaction: The neglected variable in education», dans **Educational Researcher**, vol. 10, p. 5-10.

JOHNSON, David W. et JOHNSON Roger T. (1989), **Cooperation and Competition, Theory and Research**, Edina : Interaction Book Company, 257 pages.

JOHNSON, David et col. (1988), **Our cooperative classroom**, Edina: Intercation Book Company, 92 pages.

(1987), **Structuring cooperative learning: lessons plans for teachers**, Edina: Interaction Book Company, 339 pages.

(1990), **Circles of Learning. Cooperation in the classroom**, Minnesota : Interaction Book Company, 154 pages.

KAGAN, Spencer (1990), **Cooperative learning. Resources for teachers,** San Juan Capistrano : Resources for teachers.

(1989), **Cooperative learning. Workshops for teachers**, San Juan Capistrano: Resources for teachers.

(1989), «La pédagogie de la coopération, une nécessité», (document de travail pour usage personnel, traduction de «The Need for Cooperative Learning»), dans **Cooperative Learning Resources**, Riverside : University of California.

LABELLE, Elisabeth (1990), «Des enseignants pratiquent la pédagogie de la coopération», dans **Dimensions,** revue de l'actualité pédagogique à la CÉCM, avril-juin, p.15-16.

(1990), «L'éducation politique et la notion de coopération», dans **Dimensions**, vol. 12, # 1, novembre, p. 7-8.

OUELLET, Fernand, **L'éducation interculturelle a-t-elle une spécificité? Essai sur le contenu de la formation des maitres** (titre provisoire), à paraitre bientôt, 147 pages.

PIKE, Graham et SELBY, David (1988), **Global teacher, global learner**, Toronto: Hodder and Stoughton, 312 pages.

SADDIER, Lee Little (1989), **Cooperative Learning and the Nation American Student**, Philadelphia : Delta Kappan, oct. p.161-163.

SCHMUCK, Richard A. et SCHMUCK, Patricia A. (1983), **Group processes in the classroom**, Dubuque : WMC Brown Company Publishers, 380 pages.

SHARAN, S. (1980), «Cooperative learning in small groups: Recent methods and effects on achievement, attitudes end ethnic relations», dans **Review of Educational Research**, vol. 10, p. 241-271.

SLAVIN, Robert E. (1986), **Using Student Team Learning**, Baltimore: John Hopkins University, Center for Research on Elementary and Middle Schools, 3rd edition, 109 pages.

SLAVIN, Robert E. et col. (1985), **Learning to Cooperate. Cooperating to Learn**, New York : Plenum Press, 472 pages.

STONE, Jeanne M. (1989), **Cooperative learning and language arts: a multi-structural approach**, San Juan Capistrano: Resources for teachers.

VIGEANT, Paulette (1990), «Les jeunes, la cité et le village global», dans **Dimensions**, revue de l'actualité pédagogique à la CECM, vol. 12, # 1, novembre, p. 5-7.

VOLCY, Marc-Yves (1991), «Pédagogie de la coopération et éducation interculturelle», dans **Impressions**, revue interculturelle du Cégep Saint-Laurent, # 9, mars, p. 16-19.

ORGANISMES

Québec

1) **Centre for the study of classroom processes**
(Centre d'études sur l'apprentissage en classe)
Concordia University
1455, boulevard De Maisonneuve Ouest
Montréal (Québec)
H3G 1M8
Téléphone : (514) 848-2020

2) **Centre for Educational Leadership**
Mc Gill University
3724, rue Mc Tavish
Montréal (Québec)
H3A 1Y2
Téléphone : (514) 398-7044
Télécopieur : (514) 398-4679

3) **Association for Cooperation in Education (ACE)**
Quebec affiliate of the International Association
for the Study of Cooperation in Education (IASCIE)
A/S Jim Howden
Commission scolaire Kativik
Téléphone : (514) 636-8120

(Cette association constitue un réseau québécois de personnes intéressées par la pédagogie de la coopération.)

4) **Centre d'éducation interculturelle
et de compréhension internationale (CÉICI)**
3925, rue Villeray
Montréal (Québec)
H2A 1H1
Téléphone : (514) 721-8122

Ontario

5) **Centre de recherche en éducation franco-ontarienne**
252 Bloor West
Totonto (Ontario)
M5S 1V6
Téléphone : (416) 923-6641, poste 2565

6) **Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques**
339, rue Wilbrod
Ottawa (Ontario)
K1N 6M6
Téléphone : (613) 238-7957

7) **Great Lakes Association for Co-operation in Education (GLACIE)**
Area East Education Office
Toronto Board of Education
885, Dundas St. East
Toronto, Ontario
M4M 1R4

États-Unis

8) **Resources for Teachers**
27134 Paseo Espada, # 202
San Juan Capistrano, CA 92675 (USA)
Téléphone : (714) 248-7757
Télécopieur : (714) 248-9662

9) **The John Hopkins Team Learning Project**
Center for Research on Elementary and
Middle Schools
John Hopkins University
3505, North Charles Street
Baltimore, Maryland 21218 (USA)
Téléphone : (301) 338-8249

10) **Cooperative Learning Center**
University of Minnesota
202 Pattee
150 Pillsbury Drive, S.E.
Minneapolis, Minnesota 55455 (USA)
Téléphone : (612) 624-7031

11) **Interaction Book Company**
7208 Cornelia Drive
Edina, Minnesota 55435 (USA)
Téléphone : (612) 831-9500

12) **Association for Supervision and Curriculum Development**
1250, North Pitt Street
Alexandria, Virginia 22314 (USA)
Téléphone : (703) 549-9110
Télécopieur : (703) 549-3891

(Cet organisme produit du matériel audio et audiovisuel en pédagogie de la coopération, accompagné à chaque fois d'un guide de l'usager.)

13) **The International Association for the Study of Cooperation in Education (IASCIE)**
136, Liberty Street
Santa Cruz, California 95060 (USA)
Téléphone : (408) 429-6550

(Cette association publie le magazine Cooperative Learning.)

PERSONNES-RESSOURCES

Les organismes travaillant au développement de la pédagogie de la coopération au Québec, comptent généralement des personnes-ressources qui peuvent offrir des sessions de formation de base aux différentes catégories de personnel scolaire. En voici quelques-unes :

1) **Lucie Benoit**
Fernand Ouellet
Marc-Yves Volcy
Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale (CÉICI)
Téléphone : (514) 721-8122

2) **Jim Howden**
Conseiller pédagogique
Commission scolaire Kativik
305, Mimosa
Dorval (Québec)
Téléphone : (514) 636-8120

3) **Bette Chambers**, Ph. D.
Associate Director and
Assistant Professor
Centre for the Study of Classroom Processes
1455, De Mainsonneuve West
Annex En-407
Montreal (Québec)
H3G 1M8
Téléphone : (514) 848-2020

4) **Caroline Bookless**
Directrice adjointe
Centre de développement professionnel
Administration et étude des politiques en éducation
Université Mc Gill
3724, rue Mc Tavish
Montréal (Québec)
H3A 1X2
Téléphone : (514) 398-7044
Télécopieur : (514) 398-4679

5) **Elizabeth Labelle**
Responsable du perfectionnement des enseignants à la CÉCM
Personne-ressource pour le CÉICI
Téléphone : (514) 721-8122

6) **Gérald Trottier**, Ph.D. et **Greer Knox**

Professeur
Université d'Ottawa
651 Cumberland
Ottawa (Ontario)
K1N 6N5
Téléphone : (613) 564-7763

Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 9270645
Centre d'intérêt: 740

Volcy, Marc-Yves.

Mini-trousse en pédagogie de la coopération : à l'intention des membres du réseau du CEICI / par Marc-Yves Volcy en collaboration avec Lucie Benoît, Fernand Ouellet, Paulette Vigeant. -- Montréal : Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale, 1991.
14 pièces : ill. ; 28 cm.

Dans un portefeuille. Code: A9091-SESSRES-03-003. Comprend des bibliogr.

Vedette(s)-secondaire(s): Benoît, Lucie * Ouellet, Fernand * Vigeant-Galiey, Paulette * Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale

Descripteur(s): Travail en équipe * Education interculturelle * Education internationale * Bibliographie * Organisme * Attitude sociale * Activité d'apprentissage * Guide

Identificateur(s) de sujet: Pédagogie de la coopération

L'objectif des mini-trousses est d'instrumenter les multiplicateurs du CEICI pour leurs interventions dans le milieu. La mini-trousse comprend deux grandes parties: un dossier d'information et un dossier d'animation. Le dossier d'information comprend à son tour cinq modules: I- fondements de la pédagogie de la coopération: quelques angles d'approche; II- nature de la pédagogie de la coopération: quelques repères; III- pédagogie de la coopération: différentes approches; IV- pédagogie de la coopération: soutien à l'éducation interculturelle et à l'éducation dans une perspective mondiale; V- ressources en pédagogie de la coopération en lien avec l'éducation dans une perspective mondiale et l'éducation interculturelle. Le dossier d'animation propose un certain nombre de scénarios qui abordent différents thèmes reliés à la pédagogie de la coopération et s'adresse à différentes clientèles.

Type de document:

CÉICI

Centre d'éducation interculturelle
et de compréhension internationale

Document de travail

Annnexe I

DÉFINITION DES HABILETÉS SOCIALES

Traduction libre de
«Social Skills : The Definition reviewed»,
A Guidebook for Cooperative Learning
D. Dishon and P.W. O'Leary,
Learning Publications Inc., Florida, 1984.

Pour usage personnel seulement

DÉFINITION DES HABILETÉS SOCIALES

Examinons tout d'abord la notion même d'habiletés sociales et des comportements qu'elle sous-tend. L'expression «habiletés sociales» désigne deux types de comportements, adoptés par les membres, qui permettent au groupe d'accomplir une tâche précise et qui procurent à tous la satisfaction d'avoir travaillé ensemble. Selon David et Roger Johnson, ces comportements doivent être classés en deux catégories, selon qu'ils sont reliés à la «tâche» proprement dite ou au «climat» au sein du groupe. Les membres du groupe doivent développer ces habiletés sociales s'ils veulent former une équipe homogène productive.

Les comportements reliés à la tâche

L'accomplissement d'une tâche spécifique implique plusieurs actions ponctuelles. Les comportements reliés à la tâche permettent de faire converger les efforts sur un point précis; ils sont donc indispensables, qu'il s'agisse de dresser une liste, de tracer un dessin, de mémoriser des faits, de mener à terme un projet ou de remplir un questionnaire.

Voici quelques exemples de comportements reliés à la tâche :

- Partager l'information et les idées;
- Vérifier la compréhension;
- Proposer des idées;
- Garder la notion du temps;
- Suivre les instructions.

Si aucun des membres n'agit de la sorte, le groupe se disloque sans pouvoir mener à terme la mission qui lui avait été confiée. Par contre, si les participants adoptent régulièrement ces comportements, le travail n'en sera que plus efficace, et les résultats obtenus attesteront d'une plus grande qualité.

Les comportements reliés au climat

Pour que les membres du groupe produisent un travail efficace lorsqu'ils sont réunis, ils ne doivent pas se contenter d'accomplir la tâche désignée : ils doivent également accorder de l'importance à chacun des autres membres, de façon à doter le groupe d'une force cohésive et d'une stabilité.

Les énoncés ci-dessous illustrent quelques-uns des comportements reliés au climat :

- S'assurer de l'assentiment des autres;
- Encourager les autres;
- S'adresser aux membres du groupe en les désignant par leur nom;
- Partager ses impressions;
- Réagir aux idées émises.

L'élève qui se comporte de cette façon se sentira en harmonie avec lui-même, avec chacun des autres membres et avec l'ensemble du groupe. Par contre, si personne n'adopte ces comportements, le groupe concentrera ses efforts sur l'accomplissement de la tâche sans chercher à connaître les individus qui le composent. Il est peu probable alors que les membres apprécieront la démarche ou désireront se réunir à nouveau.

Les habiletés sociales, qu'elles soient reliées à l'une ou l'autre catégorie de comportements, sont essentielles au travail efficace des groupes. Si les membres du groupe, après avoir réussi à accomplir la tâche fixée, ne désirent ni se revoir ni travailler à nouveau ensemble, on peut en conclure que l'expérience de coopération a échoué. De même, si les membres s'entendent à merveille, s'ils se soucient les uns des autres et se respectent mais qu'ils ne peuvent terminer le travail entrepris, on ne peut toujours pas prétendre que la coopération ait réussi. L'apprentissage des habiletés sociales doit conduire à la consolidation de groupes d'élèves dynamiques se préoccupant du travail à réaliser, s'appréciant, se respectant mutuellement et produisant un travail de grande qualité.

Vous pouvez sensibiliser vos élèves à un grand nombre d'habiletés sociales. Pour vous aider dans cette tâche, nous vous suggérons deux listes de comportements : l'une présente des comportements auxquels les élèves doivent être initiés en premier lieu; l'autre, ceux qui pourront être développés au cours d'expériences de coopération ultérieures.

Les habiletés sociales de base

Les premières habiletés sociales à inculquer aux groupes de coopération doivent rencontrer deux objectifs :

- Inciter les élèves à accomplir le travail qui leur est assigné;

- Inciter les élèves à travailler ensemble.

Par conséquent, nous vous conseillons de choisir parmi quatre comportements fondamentaux :

- **Comportements reliés à la tâche**

  Vérifier la compréhension;

  Partager l'information et les idées;

- **Comportements reliés au climat**

  Encourager;

  S'assurer de l'assentiment des autres.

Ces comportements procurent au groupe la motivation initiale nécessaire, tant au niveau de la tâche que du climat, pour que s'entame la cooperation. L'ordre dans lequel vous les présentez au cours de la première leçon importe peu, à condition que vous les abordiez tous avant de passer aux leçons suivantes. Vos groupes acquerrons ainsi une base d'habiletés sociales sur laquelle la coopération pourra s'établir.

Vous pouvez également initier vos élèves à des habiletés plus complexes. Nous vous donnons aux pages suivantes une liste de comportements typiques qu'adoptent les groupes de coopération florissants.

HABILETÉS SOCIALES ADDITIONNELLES

Comportements reliés à la tâche

Primaire, 1er cycle	Primaire, 2e cycle Secondaire, 1er cycle	Secondaire, 2e cycle Adultes
Vérifier comment les autres comprennent le travail	Vérifier comment les autres comprennent le travail	Vérifier comment les autres comprennent le travail
Proposer des idées	Participer à l'élaboration d'idées	Fournir de l'information et livrer ses opinions
Parler du travail à accomplir	Se concentrer sur la tâche à accomplir	Se concentrer sur la tâche à accomplir
Ramener le groupe au travail à accomplir	Ramener le groupe au travail à accomplir	Ramener le groupe au travail à accomplir
Répéter ce qui a été dit	Commenter ce qui a été dit	commenter ce qui a été dit
Poser des questions	Poser des questions	S'informer et chercher à connaître les opinions
Suivre les instructions	Suivre les instructions	Suivre les instructions
Rester assis	Rester à sa place	____________________
____________________	____________________	

Comportements reliés au climat

Primaire, 1er cycle	Primaire, 2e cycle Secondaire, 1er cycle	Secondaire, 2e cycle Adultes
Encourager	Encourager	Encourager
Désigner les autres par leur nom	Désigner les autres par leur nom	Désigner les autres par leur nom
Inviter les autres à parler	Inciter les autres à parler	Inciter les autres à parler
Réagir aux idées	Réagir aux idées	Partager ses connaissances
Regarder les autres	Établir une communication visuelle	Établir une communication visuelle
Dire «Merci»	Montrer son appréciation	Exprimer son appréciation
Partager ses impressions	Partager ses impressions	Partager ses impressions
Exprimer gentiment son désaccord	Exprimer son désaccord en demeurant agréable	Exprimer son désaccord en demeurant agréable
Aborder les choses calmement	Aborder les choses calmement	Réduire la tension
____________	____________	Pratiquer une écoute active
		____________

Secondaire, 2ᵉ cycle/Adultes

Analyse

Complétez les énoncés suivants en ajoutant le mot ou la phrase que vous jugez les plus appropriés.

L'aptitude sociale que nous avons le plus utilisée aujourd'hui est ______________________________

en faisant ______________________, ______________________
(trois attitudes spécifiques)

et ______________________. J'ai apprécié la façon dont vous avez aidé le groupe aujourd'hui en ______________________
(attitude spécifique)

____.

Définition de l'objectif

L'aptitude sociale qu'il nous faudra absolument développer, au cours de la prochaine rencontre, est ______________________

parce que ______________________________________.

EXEMPLES D'UNE FICHE DE DÉVELOPPEMENT

Primaire

Choisissez des énoncés qui se rapportent aux comportements retenus. Lisez-les à voix haute devant la classe. Chaque élève remplit sa fiche de développement en traçant un X sur le visage souriant (OUI) ou sur le visage triste (NON). Lorsque chacun des groupes a réussi à obtenir un consensus, le professeur inscrit l'objectif à poursuivre.

Analyse

1. J'ai participé au travail du groupe aujourd'hui.

2. J'ai encouragé les autres membres de mon groupe.

3. J'ai appelé les autres par leur nom.

4. Les autres ont partagé avec moi.

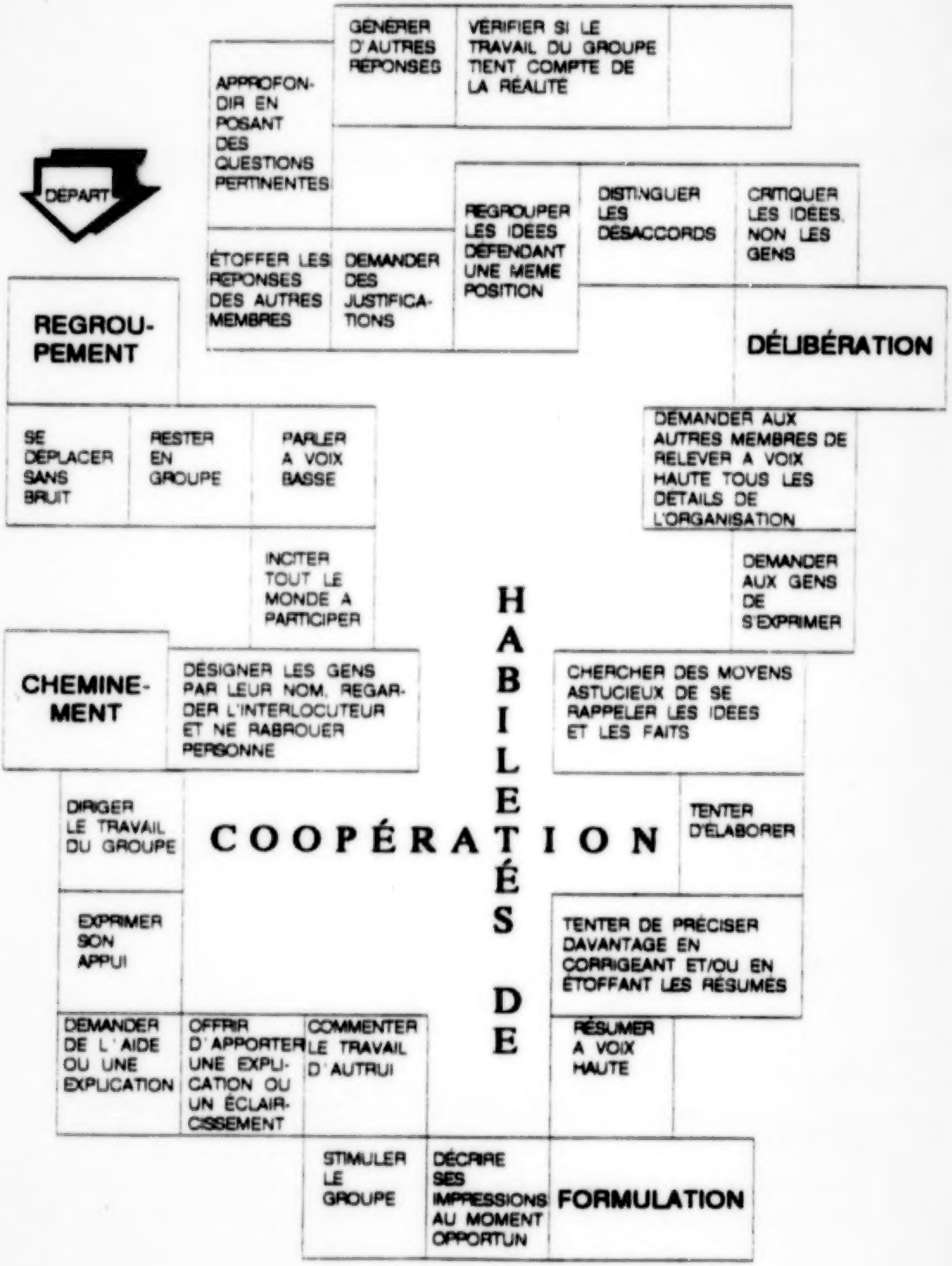
5. Je me suis senti encouragé par les autres du groupe.

6. Les autres m'ont appelé par mon nom.

Définition de l'objectif

Quel comportement ton groupe devra-t-il adopter un peu plus la prochaine fois que vous travaillerez ensemble ?

____


DÉPART
APPROFONDIR EN POSANT DES QUESTIONS PERTINENTES
GÉNÉRER D'AUTRES RÉPONSES
VÉRIFIER SI LE TRAVAIL DU GROUPE TIENT COMPTE DE LA RÉALITÉ
ÉTOFFER LES RÉPONSES DES AUTRES MEMBRES
DEMANDER DES JUSTIFICATIONS
REGROUPER LES IDÉES DÉFENDANT UNE MEME POSITION
DISTINGUER LES DÉSACCORDS
CRITIQUER LES IDÉES, NON LES GENS
REGROUPEMENT
DÉLIBÉRATION
SE DÉPLACER SANS BRUIT
RESTER EN GROUPE
PARLER A VOIX BASSE
DEMANDER AUX AUTRES MEMBRES DE RELEVER A VOIX HAUTE TOUS LES DÉTAILS DE L'ORGANISATION
INCITER TOUT LE MONDE A PARTICIPER
DEMANDER AUX GENS DE S'EXPRIMER
HABILETÉS DE
CHEMINEMENT
DÉSIGNER LES GENS PAR LEUR NOM, REGARDER L'INTERLOCUTEUR ET NE RABROUER PERSONNE
CHERCHER DES MOYENS ASTUCIEUX DE SE RAPPELER LES IDÉES ET LES FAITS
DIRIGER LE TRAVAIL DU GROUPE
COOPÉRATION
TENTER D'ÉLABORER
EXPRIMER SON APPUI
TENTER DE PRÉCISER DAVANTAGE EN CORRIGEANT ET/OU EN ÉTOFFANT LES RÉSUMÉS
DEMANDER DE L'AIDE OU UNE EXPLICATION
OFFRIR D'APPORTER UNE EXPLICATION OU UN ÉCLAIRCISSEMENT
COMMENTER LE TRAVAIL D'AUTRUI
RÉSUMER A VOIX HAUTE
STIMULER LE GROUPE
DÉCRIRE SES IMPRESSIONS AU MOMENT OPPORTUN
FORMULATION

CARACTÉRISTIQUES ESSENTIELLES DE L'APPRENTISSAGE EN COOPÉRATION

I. L'INTERDÉPENDANCE POSITIVE

. solidarité d'équipe

II. L'INTERACTION

. communication active

III. LA RESPONSABILITÉ PERSONNELLE

. évaluation des apprentissages

IV. LES HABILETÉS SOCIALES

. acquisition et pratique

V. LA DYNAMIQUE DE GROUPE

. feedback et analyse

THE FIVE APPROACHES

Annnexe III

Pour usage personnel seulement

A brief look at the major approaches will help teachers clarify the pluses and minuses of each and understand the tremendous wealth of successful cooperative tools that have been developed.

Cooperative Learning: Five Models

MODEL	CREATOR	DESCRIPTION	PLUSES	MINUSES
The Conceptual Approach	Johnsons Cohen	Theories of cooperation, competition and expectation state theory	• creative teachers create • can easily enhance what experienced teacher already does	- time away from content - no recipes - extra planning time - not step-by-step - unskilled teachers - full commitment
Curriculum Packages Approach	Slavin	Curriculum packages that have cooperative learning structured into the materials	• easy to train • daily • pretested strategies • instructional variety (HOT/Dir. instruction)	- no direct teaching of social skill - discourages transfer - not a lot of curriculum packages available
A Structures Approach	Kagan	A repertoire of interactive strategies	• simplicity in structures • easy to use • builds repertoire of strategies	- cutesy - assumes transfer - if restricted to low level tasks
The Group Investigation Model	Sharan & Sharan	The ultimate classroom jigsaw	• inquiry • social skills • creative problem solving • facilitates skills • gives depth to content	- not good for curriculum coverage - if students have poor social skills - if parents want same assignment for all
The IRI Synthesis with HOT	Bellanca Fogarty	A synthesis of the four cooperative learning approaches with higher order thinking focus	• synthesis • creative application • transfer	- needs training - needs commitment from school & district

Source : James BELLANCA and Robin FOGARTY (1990), **Blueprints for Thinking in the Cooperative Classroom**, Palatine : Skylight Publishing, p. 243.

Niveau(x) d'enseignement : 0 Numéro EDUQ : 9270645
Centre d'intérêt : 740

Volcy, Marc-Yves.

Mini-trousse en pédagogie de la coopération : à l'intention des membres du réseau du CEICI / par Marc-Yves Volcy en collaboration avec Lucie Benoit, Fernand Ouellet, Paulette Vigeant. -- Montréal : Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale, 1991.
14 pièces : ill. ; 28 cm.

Dans un portefeuille. Code: A9091-SESSRES-03-003. Comprend des bibliogr.

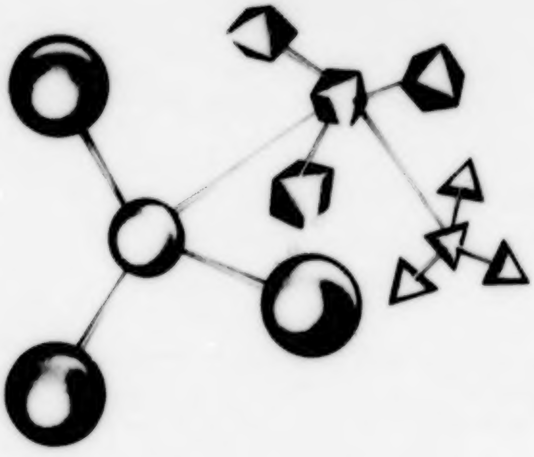
Vedette(s)-secondaire(s): Benoit, Lucie * Ouellet, Fernand * Vigeant-Galley, Paulette * Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale

Descripteur(s): Travail en équipe * Education interculturelle * Education internationale * Bibliographie * Organisme * Attitude sociale * Activité d'apprentissage * Guide

Identificateur(s) de sujet: Pédagogie de la coopération

L'objectif des mini-trousses est d'instrumenter les multiplicateurs du CEICI pour leurs interventions dans le milieu. La mini-trousse comprend deux grandes parties: un dossier d'information et un dossier d'animation. Le dossier d'information comprend à son tour cinq modules: I- fondements de la pédagogie de la coopération: quelques angles d'approche; II- nature de la pédagogie de la coopération: quelques repères; III- pédagogie de la coopération: différentes approches; IV- pédagogie de la coopération: soutien à l'éducation interculturelle et à l'éducation dans une perspective mondiale; V- ressources en pédagogie de la coopération en lien avec l'éducation dans une perspective mondiale et l'éducation interculturelle. Le dossier d'animation propose un certain nombre de scénarios qui abordent différents thèmes reliés à la pédagogie de la coopération et s'adresse à différentes clientèles.

Type de document :



CÉICI

Centre d'éducation interculturelle
et de compréhension internationale

DOSSIER D'ANIMATION

Afin de faciliter nos interventions concernant la pédagogie de la coopération nous vous proposons un certain nombre de scénarios qui abordent différents thèmes et s'adressent à différentes clientèles. Nous souhaitons que ces outils qui ont été expérimentés et validés puissent contribuer à mieux faire connaître la pédagogie de la coopération.

I Apprentissage coopératif et interdépendance :

- Attitudes et habiletés pour le futur
- Démarche d'animation

II Pédagogie de la coopération et alphabétisation

III Forêts tropicales

IV Raconter une histoire

V Un dessin à construire

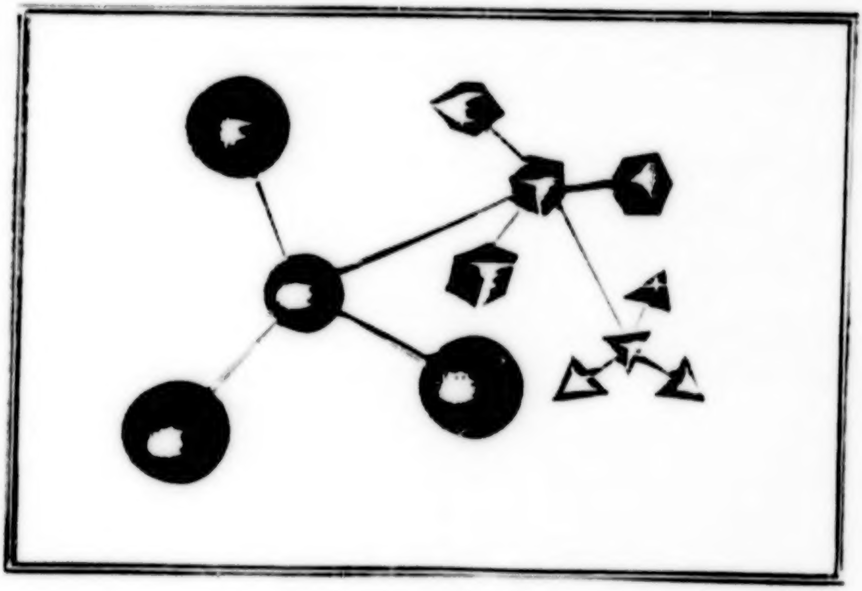
Centre d'éducation interculturelle
et de compréhension internationale

A9091-SessRés-03-003

3925, rue Villeray, Montréal (Québec) H2A 1H1
(514) 721-8122

APPRENTISSAGE COOPÉRATIF ET INTERDÉPENDANCE :

ATTITUDES ET HABILETÉS POUR LE FUTUR



Démarche d'animation
pour assurer un suivi dans son milieu

Session du réseau québécois
2 et 3 mai 1991

Agence canadienne de développement international
Organismes impliqués au Québec :
CEQ, PACT, APEP, FCSCQ, ACSPQ, MEQ,
Table des directeurs généraux des commissions scolaires
de l'Île de Montréal

A) **FORMATION ET CONSOLIDATION D'ÉQUIPE**

« LE GRAFFITI »

L'objectif de cette activité est de faire en sorte que l'on se connaisse mieux afin de développer une **identité** et une **appartenance** à l'équipe. Ce jeu s'adresse principalement aux élèves ou aux adultes qui auront à travailler en **groupes de base**, en **groupes représentatifs** et en **groupes reconstitués**. Voici la démarche à suivre :

a) Identifier des thèmes de discussions ou d'échanges (musique, émission de télévision ou livre préférés...).

b) Écrire ces thèmes sur des grandes feuilles (1 couleur par thème).

c) Former des groupes au hasard (jeu de cartes, numéro...).

d) Chaque groupe reçoit une feuille qu'il doit **enrichir** par le biais du remue-méninges en cinq (5) minutes (**chaque équipe** a un crayon de **couleur différente**).

e) Après cinq (5) minutes, on remet la feuille à une autre équipe et ainsi de suite jusqu'à ce que toutes les feuilles aient circulé dans toutes les équipes. (**Maximum: 30 minutes**).

f) Chaque équipe fait une courte synthèse de ce qui est écrit sur la feuille qu'elle a entre les mains à la fin du jeu, et nomme un ou une secrétaire et un lecteur ou une lectrice.

g) Ces feuilles sont affichées et le lecteur ou la lectrice nommée par chacune des équipes en fait la lecture à l'ensemble du groupe.

PAUSE

h) Choix d'une nouvelle équipe :

1° L'animateur ou l'animatrice identifie clairement les **critères** de formation de cette nouvelle équipe.

2° Chaque participant ou participante écrit sur une feuille, et par ordre d'importance, les trois numéros des sujets qu'il ou qu'elle aimerait traiter. Ce choix s'effectue en fonction du thème et de la synthèse présentée.

i) Les participants et participantes se déplacent pour aller former de «nouvelles équipes».

j) Une fois les équipes formées, chacune d'elles prend (5) à dix (10) minutes pour permettre à ses membres de se connaître et d'échanger sur les raisons de son choix.

k) Le groupe est maintenant prêt à passer à une tâche centrée sur un contenu académique ou non-académique.

L'interdépendance sera illustrée par :

- le but commun (tous doivent enrichir les thèmes)
- les rôles (secrétaire, lecteur, celui ou celle qui fera la synthèse)
- les ressources matérielles (une feuille par équipe)
- les facteurs extérieurs (le temps)

B) **RÉSOLUTION DE PROBLEMES**

« ENVIRONNEMENT ET DÉVELOPPEMENT EN INDONÉSIE
Que ferions-nous à leur place?»
(Jeu de rôles)

Cette activité vise la résolution d'un problème de façon coopérative. Il est donc essentiel d'avoir préalablement fait une activité de **formation d'équipe**, afin que le groupe ait suffisamment d'intérêt et d'affinités pour en arriver à un consensus quant à la résolution de ce problème. Il importe aussi de définir clairement les **habilités sociales** requises pour accomplir la tâche qui sera assignée à l'équipe.

a) Remettre à chaque équipe **une feuille** qui explique la **tâche** et une autre décrivant le **rôle** à jouer (un rôle par équipe).

b) En grand groupe, l'animateur ou l'animatrice précise, avec les participants et participantes, les habiletés qui seront développées ainsi qu'un certain nombre de phrases-clés illustrant chacune d'entre elles. Il ou elle les écrit sur des grandes feuilles.

c) Remettre à l'équipe (ou afficher) cette grande feuille afin qu'elle puisse, tout au long de l'activité, se rappeler les habiletés à développer.

d) L'équipe discute du problème à résoudre pour une période de temps variant entre deux (2) et trois (3) heures.
Il serait important qu'on s'assigne des rôles de lecteur, secrétaire, porte-parole et d'animateur responsable du temps et des droits de parole.
Note : Les animateurs ou animatrices circulent parmi les équipes pour les **observer**. (cf. feuille d'observation)

e) En grand groupe, chaque équipe fait ensuite une présentation de la solution qu'elle a trouvée concernant le problème à résoudre. Les équipes peuvent aussi se concerter pour trouver une solution d'ensemble au problème, mettant ainsi en valeur le **concept d'interdépendance**.

f) A la suite de cette étape, les membres de chaque équipe passeront à l'**objectivation** de leur **fonctionnement en groupe**. Pour leur part, les équipes évalueront les **habiletés développées** et en grand groupe les participants et participantes examineront les apprentissages réalisées et la méthode utilisée.

Ceci se fera en trois temps :

1° Évaluation individuelle (cf. feuille d'objectivation) sur le **fonctionnement.**

2° Évaluation d'équipe sur les **habiletés** avec les observateurs (cf. feuille d'observation).

3° Évaluation en grand groupe sur les **apprentissages réalisés** ainsi que les **liens** avec les **objectifs** de la **formation d'équipe** et les **caractéristiques** de la **pédagogie de la coopération**. Se servir d'acétates ou de feuilles illustrant ces objectifs et caractéristiques. Il est essentiel que ce soit le groupe qui dégage les liens à faire entre ces apprentissages et la pédagogie de la coopération, les animateurs ou animatrices se limitant à faciliter la démarche de rétroaction.

OBJECTIVATION - MON GROUPE

1. Quel mot décrit bien le vécu du groupe aujourd'hui?
   ____

2. Quel mot décrit bien votre vision d'un groupe?
   ____

3. Est-ce que tous les membres ont participé?
   Tout le temps _______ La majeure partie du temps _______
   Occasionnellement _______ Rarement _______ Jamais _______

4. Est-ce que les membres ont essayé de mettre les autres à leur aise?
   Tout le temps _______ La majeure partie du temps _______
   Occasionnellement _______ Rarement _______ Jamais _______

5. Avez-vous établi une procédure permettant à chacun de parler et d'émettre son opinion?
   Oui _______ Non _______ Si non, pourquoi?

6. Vous êtes-vous écoutés entre vous?
   Tout le temps _______ La majeure partie du temps _______
   Occasionnellement _______ Rarement _______ Jamais _______

7. Avez-vous démontré, par des signes de tête, par exemple, que vous écoutiez la personne qui parlait?
   Tout le temps _______ La majeure partie du temps _______
   Occasionnellement _______ Rarement _______ Jamais _______

8. Avez-vous félicité les membres qui émettaient des propos que vous jugiez intéressants?
   Tout le temps _______ La majeure partie du temps _______
   Occasionnellement _______ Rarement _______ Jamais _______

9. Avez-vous posé des questions?
   Tout le temps _______ La majeure partie du temps _______
   Occasionnellement _______ Rarement _______ Jamais _______

10. Avez-vous essayé de répondre aux questions posées?
    Tout le temps _______ La majeure partie du temps _______
    Occasionnellement _______ Rarement _______ Jamais _______

11. Y a-t-il eu une personne qui parlait plus que les autres?
    Oui _____ non _____

Adapté de : Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J. & Snapp, M. The Jigsaw Classroom.
Beverly Hills, Ca : Sage, 1978
Spencer Kagan : Cooperative Learning Resources for Teachers

GRILLE D'OBSERVATION

Noms				
Nomme les gens par leur nom				
Regarde les gens lorsqu'ils parlent				
Exprime ses idées				
Demande des explications				
Encourage et félicite				

Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 9270645
Centre d'intérêt: 740

Volcy, Marc-Yves.

Mini-trousse en pédagogie de la coopération : à l'intention des membres du réseau du CEICI / par Marc-Yves Volcy en collaboration avec Lucie Benoit, Fernand Ouellet, Paulette Vigeant. -- Montréal : Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale, 1991.
14 pièces : ill. ; 28 cm.

Dans un portefeuille. Code: A9091-SESSRES-03-003. Comprend des bibliogr.

Vedette(s)-secondaire(s): Benoit, Lucie * Ouellet, Fernand * Vigeant-Galley, Paulette * Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale

Descripteur(s): Travail en équipe * Education interculturelle * Education internationale * Bibliographie * Organisme * Attitude sociale * Activité d'apprentissage * Guide

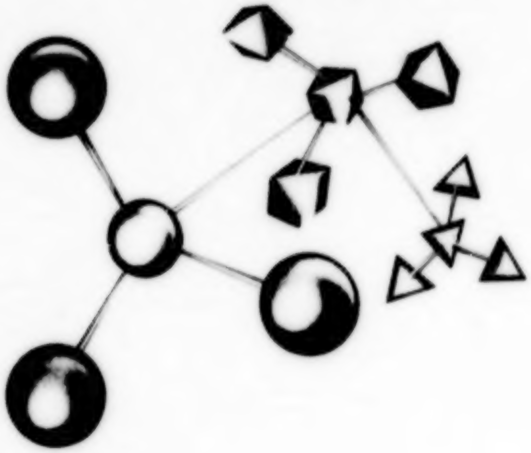
Identificateur(s) de sujet: Pédagogie de la coopération

L'objectif des mini-trousses est d'instrumenter les multiplicateurs du CEICI pour leurs interventions dans le milieu. La mini-trousse comprend deux grandes parties: un dossier d'information et un dossier d'animation. Le dossier d'information comprend à son tour cinq modules: I- fondements de la pédagogie de la coopération: quelques angles d'approche; II- nature de la pédagogie de la coopération: quelques repères; III- pédagogie de la coopération: différentes approches; IV- pédagogie de la coopération: soutien à l'éducation interculturelle et à l'éducation dans une perspective mondiale; V- ressources en pédagogie de la coopération en lien avec l'éducation dans une perspective mondiale et l'éducation interculturelle. Le dossier d'animation propose un certain nombre de scénarios qui abordent différents thèmes reliés à la pédagogie de la coopération et s'adresse à différentes clientèles.

Type de document:

BLOC 3 PARTICIPATION

... de la coopération[1]



CÉICI

Centre d'éducation interculturelle
et de compréhension internationale

Fiche 8 Pédagogie de la coopération[1]

SECTEUR-CLÉ

Éducation.

DOMAINES D'INTERVENTION

Alphabétisation, animation, enseignement, organisation communautaire...

PROBLÈMES RENCONTRÉS

Plusieurs adultes analphabètes éprouvent de la difficulté à jouer un rôle social qui les satisfait. Les développements de la technologie et les changements rapides accentuent leurs difficultés à s'intégrer à la société et au marché du travail. Les niveaux de compétence et les besoins très variés des adultes qui s'inscrivent en démarche d'alphabétisation peuvent être source de tensions dans les groupes où toutes et tous sont pressés d'apprendre. De même, les adultes analphabètes qui participent à une formation en cours d'emploi ou à une activité en éducation populaire sont souvent marginalisés à cause de leurs difficultés à lire, à écrire ou à calculer.

VOS OBJECTIFS

Vous voulez travailler avec des méthodes qui aident les adultes à améliorer leur connaissance de la langue écrite et parlée. Vous désirez que les participantes et les participants ayant des difficultés à lire, à écrire ou calculer puissent développer, en même temps que les autres, leurs connaissances et capacités dans divers domaines. Vous voulez inciter vos participantes et participants à coopérer entre eux.

SUGGESTIONS PRATIQUES

- Dans les méthodes de pédagogie de la coopération on favorise la formation de groupes hétérogènes. Par exemple, les participantes et les participants ont des habiletés, des expériences de vie, des origines culturelles, des âges et des niveaux de scolarité différents.

- La ou le responsable divise son groupe en petites équipes, de trois à six personnes.

- Les membres de l'équipe doivent se sentir solidaires des apprentissages des uns et des autres. Pour structurer cette interdépendance, il faut s'assurer que chaque personne a un rôle à jouer. Une coopération bien structurée empêche que l'une des personnes fasse la majeure partie du travail pour les autres.

- Chaque membre de l'équipe se voit donc attribuer un rôle particulier. Selon la tâche à remplir, on pourra répartir les rôles de façon différente. On peut, par exemple identifier des experts dans des domaines précis (voir la rubrique EXEMPLE).

- On peut aussi répartir les rôles de la façon suivante : une personne s'occupe de l'animation, une autre de la prise de notes, une troisième est responsable du climat et une quatrième observe les travaux de son équipe.

- La tâche à accomplir doit être expliquée clairement dès le début de l'exercice (voir la rubrique EXEMPLE).

- Chaque personne doit se sentir responsable de son propre apprentissage. Pour structurer la responsabilité individuelle, on soumet les participantes et les participants à des tests individuels qui leur permettent d'évaluer leurs acquis. Chaque personne doit apprendre la matière afin d'améliorer son propre résultat et celui de son équipe.

- On doit expliquer clairement, dès le début, sur quoi on mesurera le succès des individus et des équipes. Les personnes se sentiront ainsi motivées à participer puisqu'elles auront une évaluation de leur propre travail, une évaluation du travail de l'équipe et une reconnaissance de l'enseignante ou de l'enseignant et de toute la classe.

- La ou le responsable soutient le travail des équipes des experts et répond aux questions des équipes de base. Pour comprendre la différence entre ces deux types d'équipes, voir la rubrique Exemple.

- En alphabétisation, si le travail d'équipe est basé sur l'étude d'un texte, on recommande d'utiliser, autant que possible, de courts écrits au contenu utile pour les adultes. On pourra par exemple utiliser un dépliant de la Régie du logement ou une invitation à une consultation publique de la municipalité.

Source: Compte rendu du forum "Une société sans barrières" 1991
L'institut canadien d'éducation des adultes, la CEQ et
le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation
du Québec. Atelier donné par Fernand Ouellet du CEICI

POUR EN SAVOIR PLUS

Les personnes qui veulent en savoir plus sur la pédagogie de la coopération peuvent s'adresser à :

- **Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale (CÉICI), 3925, rue Villeray, Montréal, Québec, H2A 1H1. Téléphone : (514) 721-8122. Télécopieur : (514) 721-8613.**

Documentation plus complète (consultation sur place) et sessions de sensibilisation.

- Université McGill, Pédago, a/s Caroline Bookless, 3724, rue McTavish, Montréal, H3A 1Y2. Téléphone : (514) 398-7044.

Sessions de sensibilisation et de formation.

- Commission scolaire Kativik, a/s Jim Howden, 305, rue Mimosa, Dorval, H9S 3K5. Téléphone : (514) 636-8120.

Ressources en formation.

1 Les méthodes sont ici appliquées à des groupes d'alphabétisation. On peut facilement s'en inspirer pour toute autre activité de formation auprès des adultes. Ces méthodes, populaires dans les milieux pluri-ethniques, sont également utilisées dans l'enseignement aux jeunes.

EXEMPLE

L'activité suivante est destinée à un groupe d'alphabétisation. Les rubriques sont celles que les responsables doivent préciser avant le début de l'activité. Il s'agit d'informations à transmettre au groupe.

L'activité, inspirée de la méthode Jiggsaw (Robert Slavin, 1980), a été préparée par le Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale (CÉICI).

ACTIVITÉ : La nature des mots

TÂCHE : Découvrir tous les articles, les noms, les adjectifs et les verbes du texte.

HABILETÉS SOCIALES À DÉVELOPPER : Désigner les gens par leur nom, regarder son interlocuteur, encourager les autres et stimuler le groupe.

DÉMARCHE :

- Formation d'équipes de base de quatre personnes.

Mandat : Déléguer un membre dans chacune des équipes d'experts.

- Formation de quatre équipes d'experts (article, nom, adjectif et verbe).

Mandat : Les membres de chaque équipe ont pour tâche de définir la nature du mot (article, verbe, nom ou adjectif), de rechercher tous les mots de même nature dans le texte et de les identifier sur leur feuille en inscrivant au-dessus du mot un signe approprié (v pour verbe, ad pour adjectif, ar pour article et n pour nom).

- Retour à l'équipe de base.

Mandat : Chaque expert informe les autres membres de l'équipe de la nature du mot qu'il a recherché et il les invite à les identifier dans le texte.

BILAN DE L'ACTIVITÉ :

Test individuel : Compilation des résultats personnels et de ceux des autres membres de l'équipe pour obtenir la note finale de chacun et chacune.

Critères de succès : Le test individuel compte pour 8 points et les résultats des autres membres de l'équipe pour 2 points de boni pour un total de 10 points. On utilise la note la plus faible obtenue dans l'équipe de base (0/8=0, 2/8=.5, 4/8=1, 6/8=1.5 et 8/8=2) pour fixer le nombre de points de boni.

LE DÉVELOPPEMENT ET L'ENVIRONNEMENT EN INDONÉSIE : QUE FERIONS-NOUS A LEUR PLACE ?

Jeu de rôle coopératif

Données de fond :

Kalimantan appartient au secteur indonésien de l'île de Bornéo. Malgré le fait qu'une partie de la forêt de cette région ait été coupée pour l'agriculture et l'exportation du bois, la majorité du territoire de Kalimantan est encore recouvert par la forêt tropicale et habité par seulement quelques groupes d'autochtones.

Sujet à traiter :

Le territoire de Kalimantan encore recouvert par une forêt tropicale devrait-il être développé? Si oui, comment?

Tâches des équipes :

Chaque équipe choisit un **rôle** et le joue pendant toute la durée du jeu. Voici les différents rôles : celui des **fermiers sans terre**, celui de la **multinationale**, celui du **groupe préoccupé par l'environnement** et celui des **autochtones**. Au terme du travail d'équipe, le ou la porte-parole du groupe présente la position retenue par son équipe sur le sujet pour tenter de convaincre le président Suharto que cette position est celle qu'il devrait adopter. Les équipes appuient leur position par des faits précis et une argumentation appropriée.

ROLE I : LES FERMIERS SANS TERRE

La plupart des personnes vivant en Indonésie habitent sur la petite île de Java, l'une des régions du monde les plus densément peuplées. Par contre, les autres îles indonésiennes le sont peu. La majorité des Indonésiens sont des fermiers pauvres avec peu ou pas de terre leur appartenant.

Plusieurs Indonésiens croient que le gouvernement devrait donner les terres de Kalimantan aux fermiers de Java qui n'en ont pas. Il devrait y construire des routes, leur fournir des engrais et le support technique nécessaire pour que le développement de ces nouvelles terres agricoles soit une réussite. L'exploitation des forêts de Kalimantan pourrait fournir aux Indonésiens l'opportunité d'améliorer leurs conditions de vie ainsi que la situation économique du pays.

ROLE II : LA MULTINATIONALE

Plusieurs multinationales ayant leur siège social dans des pays industrialisés sont impliquées dans la production de produits agricoles destinée aux pays en voie de développement. «XYZ Agriaffaires» est l'une de ces multinationales.

«XYZ Agriaffaires» souhaiterait obtenir le droit de couper la forêt de Kalimantan pour la transformer en terres agricoles. La compagnie ferait en sorte que les récoltes servent pour l'exportation au Japon, en Amérique du Nord et en Europe. Cette compagnie s'engage à faire les investissements nécessaires pour

construire des routes et pour fournir l'équipement, la technologie moderne et les fertilisants requis pour rendre ces terres productives. Le projet emploierait des travailleurs et travailleuses indonésiens. «XYZ Agriaffaires» promet aussi que quelques zones de la fôret seront protégées pour les aménager en parcs.

ROLE III : LE GROUPE PRÉOCCUPÉ PAR L'ENVIRONNEMENT

A chaque fois que cela est possible, un certain nombre de groupes préoccupés par la destruction des écosystèmes mènent des actions pour tenter de préserver la forêt tropicale. La plupart de ces organisations environnementales originent des pays industrialisés où elles recrutent la majorité de leurs membres. L'organisme «ABC Conservation» en est un.

«ABC Conservation» voudrait conserver la forêt de Kalimantan. Il souhaite que cette forêt devienne une réserve naturelle pour préserver la flore et la faune et, particulièrement les ourangs-outans, une espèce menacée vivant dans cette région. La sauvegarde de ce milieu naturel pourrait permettre aux scientifiques d'étudier les diverses formes de vie qu'on y retrouve sans affecter le mode de vie des chasseurs-cueilleurs qui y habitent. Selon cet organisme, le développement de Kalimantan devrait être minimal et les quelques parties qui seront développées devraient auparavant faire l'objet d'études d'impacts afin de ne pas endommager l'écosystème de la région.

ROLE IV : LES AUTOCHTONES

Les autochtones vivant dans la forêt de Kalimantan sont depuis toujours des chasseurs-cueilleurs. Ils vivent en harmonie avec la nature, leur présence ne cause donc pas de dommage à la forêt. Ils sont beaucoup moins nombreux que les habitants qui occuperaient ce territoire si celui-ci était consacré à l'agriculture et à l'exploitation forestière.

Les autochtones sont divisés entre eux quant au fait de vouloir maintenir leur vie traditionnelle ou adopter une façon moderne de vivre. Par ailleurs, ils se considèrent comme les premiers interlocuteurs concernant tout développement pouvant avoir lieu sur leur territoire et ils comptent bien en assurer le contrôle. Par exemple, si la forêt devait être coupée, ils veulent être les premiers responsables de cette décision et les premiers à en tirer profit. Ils perçoivent mal que leur terre soit donnée à des «étrangers» tels les fermiers de Java ou à une multinationale japonaise ou américaine, par un gouvernement qu'ils considèrent déjà comme très loin d'eux.

Source : Traduit de «Exploring the third world development in Africa, Asia and Latin America, Global Perspectives in Education, the American Forum, 1987, fiche d'activité page 33».

Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 9270645
Centre d'intérêt: 740

Volcy, Marc-Yves.

Mini-trousse en pédagogie de la coopération : à l'intention des membres du réseau du CEICI / par Marc-Yves Volcy en collaboration avec Lucie Benoit, Fernand Ouellet, Paulette Vigeant. -- Montréal : Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale, 1991.
14 pièces : ill. ; 28 cm.

Dans un portefeuille. Code: A9091-SESSRES-03-003. Comprend des bibliogr.

Vedette(s)-secondaire(s): Benoit, Lucie * Ouellet, Fernand * Vigeant-Galley, Paulette * Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale

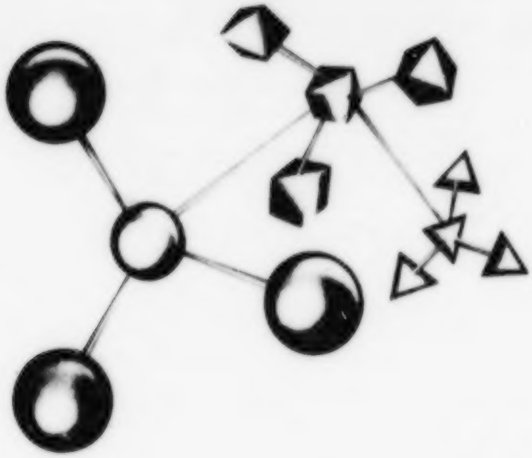
---

Descripteur(s): Travail en équipe * Education interculturelle * Education internationale * Bibliographie * Organisme * Attitude sociale * Activité d'apprentissage * Guide

Identificateur(s) de sujet: Pédagogie de la coopération

L'objectif des mini-trousses est d'instrumenter les multiplicateurs du CEICI pour leurs interventions dans le milieu. La mini-trousse comprend deux grandes parties: un dossier d'information et un dossier d'animation. Le dossier d'information comprend à son tour cinq modules: I- fondements de la pédagogie de la coopération: quelques angles d'approche; II- nature de la pédagogie de la coopération: quelques repères; III- pédagogie de la coopération: différentes approches; IV- pédagogie de la coopération: soutien à l'éducation interculturelle et à l'éducation dans une perspective mondiale; V- ressources en pédagogie de la coopération en lien avec l'éducation dans une perspective mondiale et l'éducation interculturelle. Le dossier d'animation propose un certain nombre de scénarios qui abordent différents thèmes reliés à la pédagogie de la coopération et s'adresse à différentes clientèles.

Type de document:



CÉICI

Centre d'éducation interculturelle
et de compréhension internationale

FORÊTS TROPICALES

FICHE

E 2

OBJECTIFS

– Prendre conscience des conséquences de l'exploitation des forêts tropicales sur l'environnement, les populations et la survie ou non de la planète.

– Établir un parallèle entre cette exploitation irrationnelle et certaines situations au Québec et au Canada.

– Trouver des moyens d'action individuelle ou collective pour sauver les forêts tropicales au profit des générations futures.

OBSERVATIONS DE LA REALITE

1. L'animatrice ou l'animateur se sert d'une carte géographique pour indiquer aux jeunes où sont situées les forêts tropicales; on peut faire la liste des pays qui sont concernés.

2. On demande aux jeunes de vérifier à la maison s'ils ont des produits ou des objets provenant de la forêt tropicale (voir annexe 1).

3. Les jeunes sont invités à lire le texte préparé par le MEQ sur la destruction des forêts tropicales en annexe 2. On peut leur faire travailler ce texte selon la méthode du texte «troué» ou la méthode de l'enseignement coopératif «JIG-SAW» expliquée en annexe 6.

ANALYSE DE LA REALITE

A- Après cette première appropriation de la question, les jeunes sont invités à faire un court texte d'argumentation sur la question des forêts tropicales. On peut se servir des déclencheurs suivants:

1. l'action de STING en faveur de la forêt tropicale: publicitaire, nécessaire, utile?

2. Les forêts tropicales seront-elles disparues en 2 050?

3. Dois-je arrêter d'acheter des produits tropicaux?

B- Pour voir des paysages tropicaux ou des situations où les autochtones sont bousculés par l'exploitation «industrielle», on peut présenter quelques films aux jeunes. (voir des synopsis des films suggérés en annexe 3).

C- On peut aussi faire un exercice d'association entre une liste de groupe d'intérêts et des énoncés (voir annexe 4) qui expriment bien leur point de vue.

D- La destruction de certaines forêts atteint particulièrement les peuples autochtones qui y vivent. On peut rechercher les liens et les situations communes entre les amérindiens du Québec (voir fiche sur la coupe à blanc), les Haïdas de la Colombie-Britannique (voir annexe 5) et les peuples de l'Amazonie.

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

1. Monter une exposition sur la forêt tropicale avec maquette, reproduction des ressources qu'on y trouve, des communautés humaines qu'elles abritent et des menaces qui les guettent.

2. Écrire au gouvernement canadien pour qu'il encourage la protection et le reboisement des forêts tropicales et des forêts canadiennes.

3. Changer ses habitudes de consommation et inviter son entourage à le faire: recycler le papier, ne pas acheter d'objets ou d'animaux provenant des forêts tropicales, surveiller les produits que l'on mange.

4. Devenir membre des Ami-e-s de la terre, C.P. 804, Succursale Place D'Armes, Montréal, (Québec) H2Y 3J2, Tel.: (514) 843-8585 et à Québec (418) 524-2744

MATERIEL SUGGERE OU NECESSAIRE

1. L'animatrice ou l'animateur pourra s'aider de la carte suivante pour localiser les forêts tropicales.

REPARTITION DES FORETS TROPICALES DANS LE MONDE (1)

(1) Tiré de Les forêts tropicales, une légende vivante. Les Ami-e-s de la Terre-ACDI. s.d. p. 42 Cahier d'activités et de jeux, coopératives.

2. Pour l'animatrice ou l'animateur: une liste des produits provenant de la forêt tropicale.

3. En quantité suffisante pour les élèves, les annexes 2 et 4.

4. Article Amazonie. Le premier reportage de STING in Actuel, Février 1988, no. 104, p. 46-55, 122-124

5. Films illustrant la forêt tropicale ou les conditions de vie d'autochtones bousculés par le développement (annexe 3). En plus de ces films, on peut aussi retrouver dans sa filmothèque **L'homme qui plantait des arbres** de Frédéric Back.

■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■

Objectifs des programmes d'études

Quelques pistes d'intégration aux objectifs d'enseignement dans les matières à contenu.

■ SECONDAIRE

Géographie générale
• 1ère sec.
O.G. 4
Comprendre les principales composantes du milieu naturel.
• *O.G. 5*
Comprendre les principales composantes du milieu humain.

Histoire générale
• 2ième sec.
O.I. 7.2.3
Donner quelques exemples de la disparité du développement dans le monde actuel.

Géographie du Québec et du Canada
• 3ième sec.
O.I. 3.1.2
Établir l'importance de la forêt.

Organisation géographique du monde contemporain
• 4ième et 5ième sec.
O.I. 6.2.3
Relever des problèmes environnementaux à l'échelle internationale.

Économie familiale
• 4ième et 5ième sec.
O.I. 3.5
Appliquer une stratégie rationnelle d'achats des aliments.

Histoire du 20ième siècle
• 5ième sec.
O.G. 3
Comprendre le phénomène de l'industrialisation et ses principales conséquences.
• *O.G. 5*
Comprendre l'évolution des rapports entre les pays riches et les pays pauvres.

Écologie
• 1ère sec.
O.I. 2.10
Rechercher les risques ou dangers engendrés par l'exploitation abusive des végétaux.

Biologie générale
• 4ième et 5ième sec.
O.I. Module III
Explorer au moins un problème relatif à la vie et un problème relatif à l'équilibre.

Formation morale
• 3ième sec.
O.I. 3.1.8
Mener une action individuelle ou collective permettant de concrétiser sa sensibilité au vivant et à l'espèce.

Formation personnelle et sociale
• 1er cycle
O.I. 8.6
(Santé)
Connaître des comportements qui permettraient de protéger l'environnement.

Éducation économique
• 5ième sec.
O.I. 7.2
Décrire l'économie des pays en voie de développement et leurs liens avec les pays industrialisés.

Pour les matières de base, voir le texte L'ERE: intégration aux programmes. (page 5)

Source: Ensemble récupérons notre planète.1990.CEQ

■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■

FICHE E2
ANNEXE 1

PRODUITS DES FORÊTS TROPICALES

1. ALIMENTS PROVENANT DES FORÊTS TROPICALES HUMIDES

Se trouvent dans les supermarchés et les cuisines

Produits: ananas, arachides, aubergines, avocats, bananes, cacao, café, citrons, goyaves, limettes, mangues, manioc, noix, noix d'Acajou, noix de coco, noix de Brésil, oranges, pamplemousses, papayes, pousses de bambou, riz, thé.

2. ALIMENTS RENFERMANT DU MATÉRIEL GÉNÉTIQUE ORIGINAIRE DE LA FORET TROPICALE

Produits: arachides, blé, concombres, maïs, riz, tomates, et autres.

3. ÉPICES ET ASSAISONNEMENTS

Produits: cannelle, cardamome, casse, cayenne, clou de girofle, gingembre, maïs, muscade, paprika, piment rouge, poivre de la Jamaïque, vanille.

4. HUILES ESSENTIELLES

Entrent dans la composition de certains aliments, dont les produits de boulangerie, les boissons, le can, le colorant à café, la crème glacée, les fromages, les marinades et condiments, les puddings.
Entrent dans la composition de produits d'hygiène personnelle, notamment le désodorisant, les emolients, les huiles de bain, la crème à barbe, les parfums et eaux de cologne, les pommades, les produits de beauté et les produits dentaires, le rince-bouche, et les shampooings.

Entrent dans la composition de détersifs et de savons, de l'encens, de l'insecticide, des médicaments et du tabac.

Produits: anethol, baie, bois de rose, bois de santal, camphre, cardamome, casse, cannelle, citronnelle, clous de girofle, essence de cascarille (utilisée dans les pâtisseries, le bitter aromatique et le vermouth), eucalyptus, gingembre, ilang-ilang, limette, muscade, orange, patchouli, résine de gaiac, vétiver.

5. ALCALOIDES

Entrent dans la composition de denrées, pesticides, médicaments.

Produits: caféine, cocaïne, émétine, éphédrine, ipeca, néostigmine, nicotine, papaïne, physostigmine, quinine, quinidine, reserpine, théophylline, tubocurarine, vinblastine, vincristine.

6. BOIS ET AUTRES FIBRES

Se trouvent dans les moquettes, matériaux de construction, meubles, articles ménagers, produits isolants, vêtements.

Types: acajou, balsa, bambou, kapok (isolation, rembourrage, insonorisation), ramie, rotin, teck.

7. EXSUDATS

Entrent dans la composition de laques, peintures, pesticides, solvants, vernis, parfums, crème glacée, denrées alimentaires, mayonnaise, produits de boulangerie, encre d'imprimerie, papier, papier collant.

Produits: baume, benjoin, caoutchouc, chiclé, cire de carnauba, créosote, gomme de benzoïne, gomme de copaïba, gomme de gaiac, gomme-laque, gutta-percha, huile de babassu, huile de noix de coco, huile de palmier, huile de pin, latex de balata, roucou.

8. PLANTES VIVANTES

Se trouvent à l'intérieur, dans les résidences privées et édifices publics, chez les fleuristes.

Types: arbre à caoutchouc (Ficus elastica), benjoin (Ficus benjamina), croton (Codiaeum variegatum), maranta à nervures blanches de Kerchove (Maranta leuconeura), pilea de Cadier (Pilea cadierei), philodendron (Philodendron scandens), violette africaine (Saintpaulia ionantha).

SOURCE: Les Forêts tropicales op. cit. p. 96

FICHE E2
ANNEXE 2

LA DESTRUCTION DES FORÊTS TROPICALES (1)

Les forêts tropicales humides sont condamnées à disparaître d'ici le milieu du siècle prochain si leur exploitation se continue au rythme actuel. Or, ces forêts revêtent une importance fondamentale à cause de la diversité des espèces vivantes qu'elles abritent (plus de 70% des espèces de toute la planète), et à cause du rôle qu'elles jouent dans le cycle du carbone et dans la protection des sols contre l'érosion et la désertification.

Les forêts tropicales sont situées dans une zone localisée entre les tropiques, c'est-à-dire environ 20 degrés de latitude de chaque côté de l'équateur. Ces forêts, selon le degré de pluviosité qu'on y retrouve, sont classifiées en forêts tropicales pluvieuses, semi-pluvieuses et en forêts tropicales sèches. On retrouve aussi les forêts tropicales de montagne ou laurisylves.

Les forêts tropicales constituent, pour les populations de pays où elles sont situées, une source irremplaçable de matières premières, bois d'oeuvre pour la menuiserie ou l'ébénisterie, pâte à papier, combustibles, matériaux de construction (bambous, par exemple), fibres et huiles végétales, essences naturelles, médicaments (La valeur des principes médicamenteux extraits des plantes et des animaux des forêts tropicales est impressionnante. On y retrouve en effet des substances chimiques originales puisque, pour se défendre ou pour survivre dans des écosystèmes aussi complexes, les organismes vivants ont dû développer des molécules originales qui nous servent, en pharmacie, à nous défendre contre les maladies. Aux États-Unis, la valeur des médicaments fabriqués à partir de plantes d'origine tropicale excède 5 milliards de dollars par année. Cela laisse songeur quand on apprend que moins de 1% de la flore du Brésil a été étudiée pour la recherche de substances médicalement actives), fruits et épices.

Une grande partie des matières extraites des forêts tropicales est liée à leurs multiples fonctions écologiques.

D'abord, pour la survie des populations qui y habitent, les forêts tropicales fournissent une faune abondante qui comble leurs besoins nutritifs en protéines; mais les forêts tropicales ont aussi un rôle fondamental à jouer dans le cycle de l'eau. En effet, les précipitations y sont abondantes, mais l'ensoleillement y est aussi très important. Or, plus de la moitié des précipitations qui arrosent les forêts tropicales proviennent du recyclage de l'eau sur place. En effet, les arbres transpirent les deux tiers de l'eau qui tombe sous forme de précipitations. Ainsi, ils entretiennent eux-mêmes le régime des pluies. Quand on coupe les forêts humides sur de grandes superficies, il est à peu près impossible de les y rétablir puisque la pluviosité diminue et que l'eau est évaporée plus facilement par le soleil.

De plus, les sols des forêts tropicales sont à peu près les plus pauvres qui puissent exister sur la planète. En effet, 95% des matières minérales essentielles aux plantes sont en circulation dans la végétation. Quand on coupe les forêts tropicales, il ne reste presque rien dans les sols, ce qui explique qu'on ne peut y faire une agriculture rentable que pendant deux ou trois ans.

D'après les estimations de la FAO (Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture), la surface des forêts tropicales démolies chaque année excéderait 157 000 km², soit l'équivalent de toute la surface du Québec en moins d'une décennie. L'extrapolation de cette mesure nous amène à prévoir la disparition complète des forêts tropicales dans la première moitié du siècle prochain.

Les principales raisons de la déforestation des zones tropicales sont: la coupe des forêts par l'industrie, l'utilisation du bois de chauffage, le défrichage des forêts pour l'agriculture, les incendies et le pâturage en forêt.

À cela, on peut bien sûr ajouter des facteurs comme l'utilisation de défoliants et la destruction de forêts pour des fins militaires. Ces destructions ne sont pas négligeables, loin de là. Par exemple, durant le conflit du Vietnam, les Américains ont détruit 42% des forêts tropicales situées au sud du 17ème parallèle, principalement en utilisant des défoliants (Il faut noter que certains de ces défoliants, le 2-4D et le 2-4-5T, sont encore utilisés dans certains cas pour contrôler la régénération de feuillus dans les plantations de conifères au Québec).

L'industrie forestière en zone tropicale permet de générer des revenus importants pour les pays où se déroule cette exploitation; toutefois, les compagnies qui exploitent la majeure partie de ces forêts ont des intérêts extérieurs aux pays. Une grande partie des bois coupés pour l'ébénisterie ou le bois d'oeuvre est exportée, en particulier vers l'Europe, le Japon et les États-Unis. Les pays importateurs de bois tropicaux en consommaient, en 1980, 20% de plus que les pays producteurs.

Malheureusement, à peine 6% des tiges coupées par l'industrie forestière en forêt tropicale sont effectivement utilisées et on évalue que 55% des arbres meurent sur pied, endommagés par les machines. On peut donc dire qu'on abat la forêt pour aller chercher l'arbre!

Actuellement, les plantations effectuées dans les pays tropicaux correspondent à peine à un quinzième des stricts besoins pour maintenir les surfaces boisées.

Dans les pays en voie de développement, aussi bien dans les régions tropicales que dans les montagnes, l'utilisation du bois comme combustible représente la principale cause de déforestation. Dans les régions sèches et demi-sèches, c'est la collecte et la coupe illégale de bois qui accélèrent la désertification; ainsi, près de grandes villes comme Ouagadougou au Burkina Faso, on doit parcourir des dizaines de kilomètres pour trouver un seul morceau de bois ou un seul buisson qui puisse fournir un combustible. Dans les pays aux forêts plus humides, comme en Thaïlande, on transforme le bois en charbon de bois qui est ensuite vendu dans les grandes villes.

À Haïti, une véritable industrie du charbon de bois a réduit très rapidement la surface boisée de l'île. Aujourd'hui, 95% de la surface de l'île est déboisée, et les sols que la forêt protégeait ont été érodés par les pluies. Les rivières de cette île très accidentée sont donc transformées en torrents dès qu'il pleut, ce qui contribue à entraîner les sols agricoles. Elles s'assèchent par la suite, ce qui rend très difficile l'agriculture.

Le déboisement des forêts en Inde, à la base de l'Himalaya, a entraîné des inondations catastrophiques qui ont causé des milliers de morts. Les pertes causées par inondation en Inde sont aujourd'hui 14 fois plus importantes qu'elles ne l'étaient en 1950.

Le bois est un combustible moins efficace et plus polluant que la plupart des combustibles fossiles, surtout, comme c'est le cas dans la plupart des pays du Tiers monde, quand il est utilisé dans des foyers inefficaces. Malheureusement, les pays du Tiers monde ont pour la plupart une dette extérieure désastreuse et ils ne peuvent pas se payer les combustibles fossiles conventionnels. Ils doivent de plus exporter leurs ressources vers les pays riches, pour pouvoir payer les intérêts de leurs dettes.

L'augmentation très importante des populations dans les pays du Tiers monde a causé un problème de production agricole. De plus, les régimes de répartition des terres dans la plupart de ces pays et en particulier en Amérique centrale et en Amérique du Sud, avantagent les grands propriétaires au détriment des paysans. Ainsi, au Brésil, à peine 1% de la population possède 43% des terres, alors que 50% de la population, les petits agriculteurs, se partagent 3% de la surface agricole.

On comprend que dans ces conditions, avec une démographie galopante, les paysans sans terre et sans espoir de trouver du travail en ville cherchent à gagner leur vie sur des terres légalement ou illégalement arrachées à la forêt tropicale.

Ce phénomène peut encore s'accélérer dans certains pays où les politiques gouvernementales encouragent la colonisation, ou encore le déboisement des forêts par l'ouverture de routes. C'est ce qui se produit actuellement en Amazonie.
Le comble du ridicule, c'est quand on détruit la forêt tropicale pour installer des ranchs d'élevage de boeuf. Ces ranchs sont de vastes étendues de terrain qu'on arrache à la forêt, d'abord en y répandant des défoliants et ensuite en y brûlant les arbres. On plante ensuite du foin dans ces prairies artificielles et on y élève du bétail. La durée habituelle de vie de ces exploitations n'excède pas sept ans, après quoi les sols sont épuisés et soumis à l'érosion. Le Brésil est ainsi devenu un des plus grands producteurs de viande de boeuf. Cependant, cette situation devient carrément indécente quand on pense que le Brésil est le troisième plus grand exportateur de viande au monde, après les États-Unis et la Communauté économique européenne; pourtant, vingt-cinq pour cent de sa population vit sous le seuil de la pauvreté et ne peut même pas acheter de viande chaque semaine.

Les incendies de forêts sont une autre cause importante du recul des forêts tropicales: on brûle les forêts pour dégager des terres agricoles bien sûr, mais par ailleurs le feu est souvent le résultat d'accidents. Dans un premier cas, il s'agit de récupérer les terres pour certaines cultures; dans l'autre, les incendies sont allumés accidentellement, en période de sécheresse, et deviennent souvent incontrôlables.

La dernière forme de dégradation des forêts dans les zones semi-arides concerne le broutage des troupeaux dans les sous-bois. Comme la forêt fournit ombre et nourriture aux troupeaux, les pasteurs les y amènent paître. Par leur consommation excessive de jeunes pousses et par le piétinement qu'elles font subir au sol, les bêtes, en particulier les chèvres, endommagent les forêts et ne tardent pas à les faire reculer.

En enlevant les arbres sur de grandes surfaces, on modifie profondément le cycle de l'eau, on déstabilise les sols et on diminue les précipitations. Ces phénomènes causent une accélération de la désertification.

...Les arbres constituent aussi notre meilleure garantie contre le réchauffement planétaire causé par l'effet de serre. On a calculé qu'il faudrait reboiser 130 millions d'hectares de forêts dans le Tiers Monde et 40 millions d'hectares dans les pays industrialisés pour combattre le réchauffement anticipé de la planète et récupérer les milliards de tonnes de dioxyde de carbone produites par l'activité industrielle. C'est tout un contrat pour «L'homme qui plantait des arbres»!

(1) Extrait de: MEQ DIRECTION DE LA FORMATION A DISTANCE. **Environnement québécois pour comprendre et agir**, Fascicule 6, Québec, 1989.

FICHE E2
ANNEXE 3

FILMS SUGGÉRÉS

Fiches techniques de l'Office des communications sociales, Montréal

LE PAYS OÙ RÊVENT LES FOURMIS VERTES

Allemand. 1984, 101 min. Coul. Drame social écrit et réalisé par Werner Herzog.

En Australie, une importante compagnie minière entreprend des fouilles exploratoires dans une région aride de l'arrière-pays. Des aborigènes s'opposent aux travaux, car il s'agit là, selon leurs traditions, d'une terre sacrée. Des pourparlers s'engagent entre les dirigeants de la compagnie et les indigènes par l'intermédiaire du géologue Hackett, chargé des opérations. L'affaire n'est pas facile car une barrière d'incompréhension sépare les interlocuteurs. Un procès a lieu où sont évoqués d'autres cas semblables survenus à travers le monde. La compagnie a gain de cause et les travaux se poursuivent.

AGUIRRE, LA COLÈRE DE DIEU

Allemand, 1972. 95 min. Coul. Drame historique écrit et réalisé par Werner Herzog.

En 1560, une expédition espagnole conduite par Pizarro franchit les Andes péruviennes à la recherche de la légendaire cité d'El Dorado. Bloqué par la jungle, Pizarro envoie un groupe de reconnaissance de quarante hommes explorer un fleuve inconnu sur des radeaux. Après diverses épreuves, le chef de l'expédition décide de rebrousser chemin, mais son second, Lope de Aguirre, pris d'une folie de conquête, fomente une mutinerie et entraîne les survivants dans une aventure tragique.

LA FORÊT D'ÉMERAUDE

Britannique. 1985, 113 min. Coul. Scope. Drame de moeurs réalisé par John Boorman.

Un ingénieur américain, Bill Markham, dirige la construction d'un barrage dans une région sauvage du Brésil. Au cours d'une excursion, son jeune fils Tommy disparaît dans la forêt et Markham n'arrive pas à le retrouver. L'enfant a été enlevé par une tribu dont les membres s'appellent le peuple invisible et il est élevé comme l'un des leurs. Dix ans plus tard, financé par une revue qui lui dépêche un journaliste, Markham entreprend de nouvelles recherches dans la jungle. Tombé aux mains d'indigènes hostiles, il est rescapé par son fils qui le reconnaît mais refuse de quitter son nouveau milieu.

SOUVENIRS D'AFRIQUE

Américain. 1985. 155 min. Coul. Drame sentimental réalisé par Sydney Pollack.

En 1913, une riche Danoise, Karen Dinesen, épouse un cousin, le baron suédois Bror Blixen, propriétaire d'une plantation en Afrique. Arrivée au Kenya, Karen prend la direction de la plantation où l'on se met à cultiver le café. Elle en vient à se fatiguer des nombreuses infidélités de Bror et se sépare de lui tout en gardant le contrôle de leur exploitation. Entre temps, Karen a fait la connaissance d'un chasseur anglais, Denys Finch Hatton, qui lui fait connaître divers aspects de l'Afrique. Une liaison se développe entre Karen et Denys, mais l'homme se refuse au ménage même lorsque sa maîtresse obtient son divorce. Denys meurt dans un accident et Karen quitte l'Afrique en 1931.

FITZCARRALDO

Allemand. 1981. 157 min. Coul. Drame d'aventures écrit et réalisé par Werner Herzog.

Grand amateur de bel canto, un aventurier irlandais, Brian Sweeney Fitzgerald, rêve de construire un opéra dans la jungle péruvienne. Pour réaliser son ambition, il entreprend d'exploiter une plantation de caoutchouc dans une région inaccessible. Il remet en état un vieux bateau à vapeur auquel il fait remonter un fleuve dont le cours se rapproche, en un lieu précis, de celui d'une autre rivière grâce à laquelle il pourra rejoindre le terrain d'exploitation. Il obtient l'aide d'une tribu indigène pour faire passer son bateau par dessus une colline qui sépare les deux cours d'eau.

FICHE E2
ANNEXE 4

EXERCICE D'ASSOCIATION

1. Nombre de groupes différents ont le destin de la forêt tropicale humide à coeur, car ils ont un intérêt quelconque à en retirer. Associer chacun des groupes nommés dans la section i) à un énoncé de la section ii).

i) **Les autochtones qui habitent les forêts tropicales (A)**

Les exploitants de plantations de caoutchouc (B)

Les colonisateurs venant d'autres régions d'un pays tropical (C)

Les propriétaires de plantation de caoutchouc (d)

Les cultivateurs vivant en aval de la forêt (E)

Les chercheurs du domaine pharmaceutique (F)

Les éleveurs de bovins en liberté (G)

Les directeurs de sociétés d'exploitation minière (H)

Les politiciens (I)

Les directeurs de sociétés internationales de production de bois d'oeuvre (J)

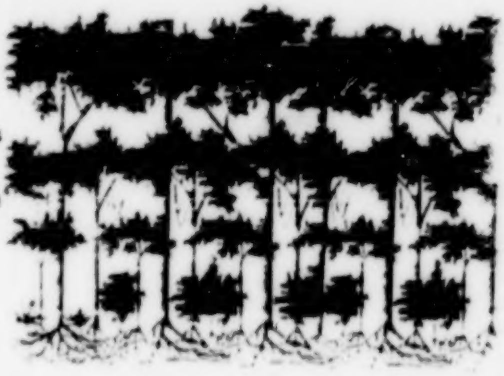
Les particuliers qui travaillent dans le domaine de l'exploitation forestière (K)

Les touristes canadiens (L)

Les sélectionneurs de végétaux (M)

Les producteurs d'aliments du Canada (N)

ii)
- **«Nous avons besoin de vastes terrains dénudés où le bétail pourra paître. Abattez les arbres; de toutes façons, ils n'ont aucune valeur.»**
- **«Nous n'exploitons la forêt que quelques années, puis nous la quittons. Les arbres repousseront.»**
- **«Ces arbres valent des milliards de dollars. C'est un crime de ne pas les exploiter pour l'amour de quelques Indiens.»**
- **«Sans les forêts tropicales, nous avons bien peur que notre mode de vie ne disparaisse.»**
- **«Nous aimerions voir la forêt tropicale, avec ses oiseaux et ses fleurs, avant qu'elle ne disparaisse à jamais.»**
- **«Nous sommes chanceux! Chaque année, la saison des pluies arrive comme prévu et le fleuve ne s'assèche pas»**
- **«Nous ne faisons que commencer à découvrir les produits chimiques utiles issus des plantes de la forêt tropicale.»**
- **«Notre pays a besoin d'argent. Son peuple a besoin de terres. Nous ne pouvons faire autrement que d'abattre les arbres.»**
- **«Les matériaux que nous tirons des forêts tropicales fournissent d'importants adjuvants ainsi que la variété que les consommateurs désirent.»**
- **«Le travail est dangereux, certes, mais le salaire en vaut la peine. Cela paie mieux que l'agriculture, en tous les cas.»**
- **«La croissance de notre entreprise dépend de la coupe d'autres arbres.»**
- **«Nous avons besoin de matériaux de la forêt tropicale pour améliorer le rendement de nos récoltes et les rendre plus résistantes.»**
- **«Sans cette terre, la famille mourrait de faim. La forêt n'a pas d'importance.»**
- **«La forêt nous rapporte sans que nous l'endommagions, mais il faut protéger les arbres.»**



2. Qu'est-ce que chacun des groupes énumérés à la question 1 veut tirer de la forêt tropicale? Comment l'utilisation qu'ils font de la forêt affecte-t-elle cette dernière? En utilisant l'exemple qui suit, dresser un tableau des besoins de chaque groupe ainsi que les effets éventuels de leurs activités sur la forêt.

EXEMPLE:	GROUPE	BESOIN	EFFETS ÉVENTUELS
	Autochtones	matériaux de construction, vêtements, nourriture et commerce	minimes

SOURCE: **Les forêts tropicales**, op. cit. p. 76

FICHE E2
ANNEXE 5

LES HAÏDAS DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE

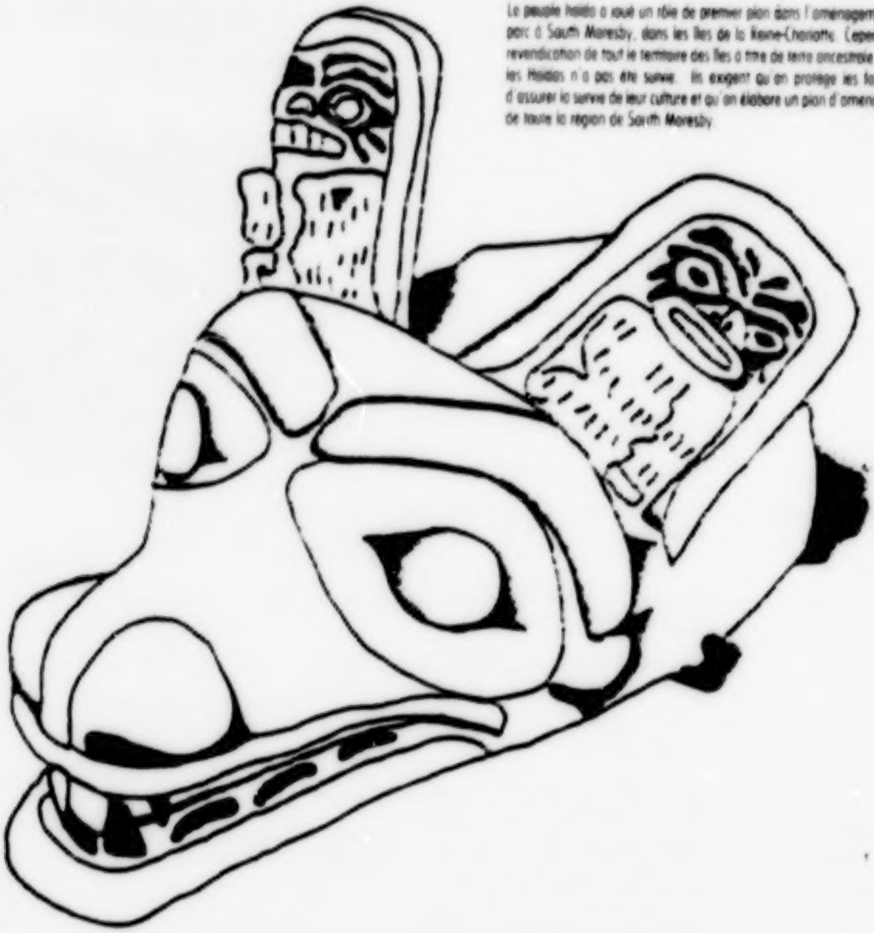
LE PEUPLE HAÏDA HABITE LES ÎLES CÔTIÈRES DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE DEPUIS PRÈS DE [illegible] 000 ans. Mieux connues sous le nom d'Îles de la Reine-Charlotte, elles s'appelaient à l'origine Haida Gwaii, nom que leur avait donné le peuple haïda. De bien des façons, la situation des Haïdas est semblable à celle des Penans. Les cultures de ces deux groupes sont intrinsèquement liées à la forêt qu'ils habitent et leur survie dépend de la survie des forêts.

«Le destin de notre culture suivra celui de nos terres.»
- Miles Richardson, président du Council of the Haida Nations

Tout comme les Penans, le peuple haïda ne fait pas de distinction de propriété et exploite la terre en collectivité. À l'origine, le peuple haïda chassait, pêchait et récoltait des fruits. Il tirait de la forêt racines, baies, plantes médicinales et matériaux servant à la fabrication de canots, de paniers et des boîtes de cèdre. Il fut un temps où ils étaient les plus nombreux chasseurs et cueilleurs de l'Amérique du Nord. À la fin du XIXe siècle, leur nombre a chuté. De 10 000 à 20 000 habitants, il est passé à seulement 3 000, en raison de maladies que leur avaient transmises les colonisateurs.

Tout comme les Penans, le peuple haïda s'est élevé contre la destruction de leurs terres ancestrales. En novembre 1985, 72 d'entre eux ont été arrêtés pour avoir barré les routes servant à l'exploitation forestière qui traversent leurs terres. Leur geste a attiré l'attention et la sympathie du public.

Le peuple haïda a joué un rôle de premier plan dans l'aménagement d'un parc à South Moresby, dans les Îles de la Reine-Charlotte. Cependant, la revendication de tout le territoire des Îles à titre de terre ancestrale faite par les Haïdas n'a pas été suivie. Ils exigent qu'on protège les forêts afin d'assurer la survie de leur culture et qu'on élabore un plan d'aménagement de toute la région de South Moresby.



FICHE E2

ANNEXE 6

Cette méthode d'enseignement coopératif est utilisée et présentée par le Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale (CEICI) (1)

JIGSAW

Nous vous proposons une des méthodes de l'enseignement coopératif, le «Jigsaw», qui nous semble particulièrement bien adaptée à l'éducation relative à l'environnement. Elle invite à la participation, à la concertation, au partage et à la collaboration, quatre concepts clés dans l'ERE.

Selon cette méthode, l'ensemble de l'information à transmettre, sous forme d'un texte, est divisée en parties. Nous vous suggérons de la diviser en quatre parties (la formation d'équipes de quatre personnes semble plus efficace) et de reproduire chacune des quatre parties du texte sur des feuilles de couleur distincte.

DEROULEMENT DE L'ACTIVITE

Mandat:

Les jeunes doivent maîtriser, en groupe, le contenu du texte.

Lorsque les différentes étapes de l'activité seront complétées, les jeunes subiront individuellement une épreuve écrite afin de démontrer leurs connaissances.

Etape 1 - Former un groupe de base composé de quatre personnes; (2 min.)

Etape 2 - Chaque membre de l'équipe reçoit une partie de texte différente (i.e. couleur différente) des trois autres membres; il est indispensable que toutes les parties du texte soient couvertes par l'équipe; (1 min.)

Etape 3 - Les jeunes quittent leur groupe de base et s'associent avec des membres d'autres équipes (i.e. même couleur) qui ont la même partie de texte; (2 min.)

Etape 4 - Prendre connaissance de sa partie selon un modèle coopératif afin de devenir suffisamment expert ou experte pour l'enseigner aux autres membres de son groupe de base (groupe de départ); (15 min.)

Suggestions pour mieux coopérer:

A tour de rôle, chaque membre lit un paragraphe; les autres écoutent, retiennent les éléments importants et les inscrivent sur une feuille.

Etape 5 - Chercher ensemble les meilleures stratégies pour enseigner sa partie aux autres; (10 min.)

Etape 6 - De retour en équipe de base, le jeune enseigne sa partie de texte aux autres et les autres font de même; (25 min.)

Etape 7 - Epreuve écrite vérifiant les connaissances; (5 min.)

Echelle d'évaluation suggérée:

Accorder 80% de la note pour le résultat personnel et 20% en fonction du résultat de l'équipe de façon à ce que chaque membre de l'équipe se soucie du résultat des autres membres de l'équipe.

Exemple: Epreuve écrite comportant quatre questions (une question par section) valent 20 points chacune pour un total de 80 points. Les 20 points restants sont attribués selon la méthode suivante:

prendre la note la plus faible obtenue dans l'équipe de base pour fixer le nombre de points bonis qu'obtiendra chaque membre de l'équipe.

Résultat le plus faible		Nombre de points bonis attribués à chaque membre de l'équipe
0	=	0
20	=	5 points
40	=	10 points
60	=	15 points
80	=	20 points

Total de l'élève		Total de points bonis obtenus par l'équipe		Total
/80	+	/20	=	/100

(1) LE CENTRE D'EDUCATION INTERCULTURELLE ET DE COMPREHENSION INTERNATIONALE

Le Projet d'éducation interculturelle et de compréhension internationale a été créé en avril 1989 et il a pour but de sensibiliser le personnel de l'éducation au Québec à la problématique du développement, à la compréhension internationale et à l'éducation interculturelle. Le fonctionnement du Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale (CEICI) s'inspire de celui des «Centres d'enseignantes et d'enseignants».

Le CEICI possède son réseau de multiplicatrices et de multiplicateurs provenant des principaux organismes du secteur de l'éducation au Québec. Le CEICI est financé par l'ACDI, le MEQ, la CEQ, la PACT, l'APEP, la FCSCQ, l'ACSPQ et la Table des directeurs généraux de l'Ile de Montréal.

Le CEICI souhaite devenir, au Québec, un carrefour pour les ressources humaines, didactiques et institutionnelles dans le domaine de l'éducation interculturelle et de la compréhension internationale.

Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale
3925 Villeray
Montréal (Québec)
H2A 1H1
Tél: (514) 721-8122

Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 9270645
Centre d'intérêt: 740

Volcy, Marc-Yves.

Mini-trousse en pédagogie de la coopération : à l'intention des membres du réseau du CEICI / par Marc-Yves Volcy en collaboration avec Lucie Benoit, Fernand Ouellet, Paulette Vigeant. -- Montréal : Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale, 1991.
14 pièces : ill. ; 28 cm.

Dans un portefeuille. Code: A9091-SESSRES-03-003. Comprend des bibliogr.

Vedette(s)-secondaire(s): Benoit, Lucie * Ouellet, Fernand * Vigeant-Galley, Paulette * Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale

---

Descripteur(s): Travail en équipe * Education interculturelle * Education internationale * Bibliographie * Organisme * Attitude sociale * Activité d'apprentissage * Guide

Identificateur(s) de sujet: Pédagogie de la coopération

L'objectif des mini-trousses est d'instrumenter les multiplicateurs du CEICI pour leurs interventions dans le milieu. La mini-trousse comprend deux grandes parties: un dossier d'information et un dossier d'animation. Le dossier d'information comprend à son tour cinq modules: I- fondements de la pédagogie de la coopération: quelques angles d'approche; II- nature de la pédagogie de la coopération: quelques repères; III- pédagogie de la coopération: différentes approches; IV- pédagogie de la coopération: soutien à l'éducation interculturelle et à l'éducation dans une perspective mondiale; V- ressources en pédagogie de la coopération en lien avec l'éducation dans une perspective mondiale et l'éducation interculturelle. Le dossier d'animation propose un certain nombre de scénarios qui abordent différents thèmes reliés à la pédagogie de la coopération et s'adresse à différentes clientèles.

Type de document:

CÉICI

Centre d'éducation interculturelle
et de compréhension internationale

**Centre d'éducation interculturelle
et de compréhension internationale**
3925, Villeray,
Montréal (Québec) H2A 1H1

Tél. : 514.721.8122
Téléc. : 514.721.8613

ACTIVITÉ : RACONTER UNE HISTOIRE

Ordre d'enseignement : 1^{er} cycle du primaire et début du 2^{e} cycle

Objectif : Permettre aux enfants de s'exprimer

Tâche : Raconter une histoire à toute la classe

Habiletés sociales à développer :

- Se déplacer sans bruit
- Inciter les autres à participer
- Appeler les gens par leur nom

Mode de regroupement : la taille des enfants
Former des équipes de 4

Démarche : Déterminer dans chacune des équipes qui connaîtra

la 1^{re} partie de l'histoire
la 2^{e} partie de l'histoire
la 3^{e} partie de l'histoire
la 4^{e} partie de l'histoire

Tous les enfants qui ont la responsabilité de la 1^{re} partie rencontrent le professeur, celui-ci leur raconte la 1^{re} partie.

Ils retournent ensuite dans leur équipe et ils racontent aux autres la 1^{re} partie.

Les enfants qui ont la 2^{e} partie vont, à leur tour, voir le professeur et ainsi de suite...

A la fin, on choisit au hasard un enfant dans l'équipe à qui on demande de raconter toute l'histoire.

Critère de succès :

A = **Bravo**, si l'enfant réussit du premier coup et sans aide.

B = **Très bien**, si l'enfant a besoin de l'aide d'un autre.

C = **Assez bien**, si l'enfant a besoin de l'aide de deux (2) autres.

D = **Bien**, si l'enfant a besoin de l'aide de trois (3) autres.

E = **Besoin d'aide**, si l'enfant est incapable de raconter l'histoire

L'observation sera faite par le professeur.

Analyse de l'activité et de son déroulement

Commencer par analyser les comportements en fonction des habiletés sociales spécifiées.

Attirer l'attention sur le mode de regroupement et sur les ressemblances et les différences.

Porter une attention particulière au récit fait par les enfants pour y déceler les interactions entre les gens de l'équipe.

UNE HISTOIRE D'HALLOWEEN*

Ce jour-là, le professeur dit à ses élèves :

- Qui veut venir raconter une chose qui lui est arrivée un soir d'Halloween?

Hân lève la main.

- Ma famille venait juste de s'installer dans un nouvel appartement. Ma famille, c'est mon père, ma mère, ma grand-mère, ma grande soeur, mon petit frère et moi. Dans ce temps-là, j'étais petite, je n'allais pas encore à l'école.

Partie-1

On venait de changer de pays. Dans notre pays, au Viêtnam, il y avait la guerre. On s'était sauvés de chez nous. On n'avait plus de maison, plus de travail, plus rien, même pas de bagages. On était bien malheureux. On ne savait plus où aller. Un jour, enfin, on a pris un bateau, puis un avion pour venir au Québec.

Notre marraine nous a accueillis. Notre marraine, c'est Mme Laframboise, la pharmacienne qui habite en face de l'église. Elle nous a aidés à trouver une maison, et du travail pour mes parents. Elle nous a donné des meubles et des casseroles et toutes sortes de choses pour nous installer. Elle est gentille, Mme Laframboise. Je l'aime beaucoup.

La maitresse dit :

- C'est bien, Hân, ton histoire est très intéressante. Mais l'Halloween?

- L'Halloween, je vais en parler maintenant. Comme je disais, on était dans notre nouvel appartement. J'aidais mes parents à placer des choses. C'était le soir.

Partie-2

Tout à coup, on a frappé à la porte. Ma grande soeur est allée ouvrir. Elle a poussé un cri : il y avait des enfants dans le corridor, des enfants déguisés, avec des masques et des costumes effrayants. Mes parents sont allés les voir. Ils étaient très surpris. Ma grande soeur a fermé la porte. Elle avait envie de pleurer. Elle a dit:

- Je ne sais pas ce qui se passe. Pourquoi ces enfants viennent-ils chez nous avec des masques effrayants?

Ma mère a dit :

---

* Josée VALIQUETTE et Henriette MAJOR (1983), Les mots apprivoisés, Montréal : Centre éducatif et culturel inc., 237 pages.

- Peut-être qu'ils veulent juste s'amuser?

On a encore frappé à la porte. Nous, on a tous eu peur. Cette fois, toute la famille est allée répondre. Il y avait encore des enfants déguisés. Il y en avait un avec des marques rouges et vertes sur le visage. Et un autre avec un grand nez pointu et un vieux chapeau noir.

Mon frère s'est mis à pleurer. Moi, je me suis cachée derrière ma grand-mère. On a fermé la porte.

Mon père a dit :

- Peut-être que ces enfants veulent nous faire peur. Je pense qu'ils n'aiment pas les étrangers.

Ma grande soeur a dit :

- Ils veulent peut-être qu'on s'en retourne dans notre pays.

On a encore frappé à la porte. Personne ne voulait y aller.

Ma mère a dit :

Partie-3

- Il vaut peut-être mieux téléphoner à notre marraine.

Mon père est allé téléphoner à Mme Laframboise.

- Mme Laframboise, il y a des gens déguisés en monstres qui frappent chez nous. On ne sait pas quoi faire.

Papa écoutait en faisant oui, oui, avec sa tête.

Après un moment, il s'est écrié :

- Quoi?

Et il a éclaté de rire. Ensuite, il nous a expliqué ce que notre marraine avait raconté.

- Personne ne veut nous faire peur. Ce soir, c'est le soir de l'Halloween. C'est une fête. Partout en Amérique du Nord, les enfants se déguisent et vont frapper aux portes. Les gens

Partie-4 leur donnent des fruits, des bonbons ou des sous. C'est un peu comme à la fête du Têt** chez nous.

** prononce : «tette»

On a été bien soulagés d'apprendre cela. On est allés voir à la fenêtre et on a vu beaucoup d'enfants déguisés. Ils ne frappaient pas seulement chez nous. Ils allaient frapper à toutes les portes! Aux fenêtres, il y avait des grosses boules jaune orange, avec une bouche et des yeux lumineux. Je sais maintenant que ce sont des citrouilles découpées, avec des chandelles dedans. La rue était très gaie. Durant le reste de la soirée, on a ouvert la porte à tous ceux qui ont frappé. Les déguisements ne nous faisaient plus peur : on les a même trouvés drôles!

C'est mon souvenir d'un soir d'Halloween. Cette année, c'est décidé, je vais me déguiser en robot!

(HALLOWEE.DIS)

Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 9270645
Centre d'intérêt: 740

Volcy, Marc-Yves.

Mini-trousse en pédagogie de la coopération : à l'intention des membres du réseau du CEICI / par Marc-Yves Volcy en collaboration avec Lucie Benoît, Fernand Ouellet, Paulette Vigeant. -- Montréal : Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale, 1991.
14 pièces : ill. ; 28 cm.

Dans un portefeuille. Code: A9091-SESSRES-03-003. Comprend des bibliogr.

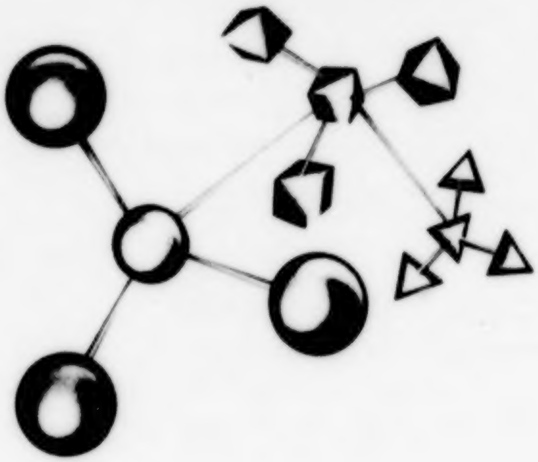
Vedette(s)-secondaire(s): Benoît, Lucie * Ouellet, Fernand * Vigeant-Galley, Paulette * Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale

Descripteur(s): Travail en équipe * Education interculturelle * Education internationale * Bibliographie * Organisme * Attitude sociale * Activité d'apprentissage * Guide

Identificateur(s) de sujet: Pédagogie de la coopération

L'objectif des mini-trousses est d'instrumenter les multiplicateurs du CEICI pour leurs interventions dans le milieu. La mini-trousse comprend deux grandes parties: un dossier d'information et un dossier d'animation. Le dossier d'information comprend à son tour cinq modules: I- fondements de la pédagogie de la coopération: quelques angles d'approche; II- nature de la pédagogie de la coopération: quelques repères; III- pédagogie de la coopération: différentes approches; IV- pédagogie de la coopération: soutien à l'éducation interculturelle et à l'éducation dans une perspective mondiale; V- ressources en pédagogie de la coopération en lien avec l'éducation dans une perspective mondiale et l'éducation interculturelle. Le dossier d'animation propose un certain nombre de scénarios qui abordent différents thèmes reliés à la pédagogie de la coopération et s'adresse à différentes clientèles.

Type de document:



CÉICI

Centre d'éducation interculturelle
et de compréhension internationale

Centre d'éducation interculturelle
et de compréhension internationale
3925, Villeray,
Montréal (Québec) H2A 1H1

Tél. : 514.721.8122
Téléc. : 514.721.8613

ACTIVITÉ : UN DESSIN A CONSTRUIRE

Ordre d'enseignement : Pré-scolaire et 1er cycle du primaire

Objectif : Développer la motricité fine de l'enfant

Tâche : Reconstituer l'histoire à l'aide de dessins

Habiletés sociales à développer :

Nommer l'ami par son nom et regarder lorsqu'il nous parle. Parler à voix basse.

Démarche : Formation de cinq (5) équipes de quatre (4) personnes.
Cartons de couleurs (5 par couleur)

Chaque équipe doit produire un dessin illustrant sa partie.

Mandat : Choisir qui fera le dessin et s'entendre sur le contenu du dessin.

- ou -

Chacun fait son dessin et l'on choisit celui que l'on présentera pour l'équipe.

Critère de succès :

Avoir réussi à présenter un seul dessin par équipe

1 dessin =	**A**	Bravo
2 dessins =	**B**	Trop de dessins
3 dessins =	**C**	Beaucoup trop de dessins
4 dessins =	**D**	Peut-être besoin d'aide
0 dessin =	**E**	Besoin d'aide

Analyse de l'activité et de son déroulement :

Lors de l'analyse, faire ressortir d'abord les observations concernant les habiletés sociales utilisés.

Ensuite faire interpréter le dessin en étant particulièrement attentif aux caractéristiques ethniques ou culturelles qu'on peut y déceler.

(DESSIN.ATE)

LE BALLON ou le chemin des airs*

Benjamin court! Le vent vient d'emporter son dessin. Juste au moment où il allait l'offrir à Tara. Le dessin monte et tourbillonne...

Benjamin le regarde s'envoler. C'est le vent qui a gagné!

- C'était un dessin de quoi? demande Tara.

- Un dessin d'oiseau.

Benjamin sourit. Son oiseau s'est envolé...

- J'ai toujours voulu m'envoler moi aussi, confie-t-il à Tara.

- Et si on s'envolait, Benjamin?

Tara et Benjamin travaillent pendant des jours.
Des jours à coudre, à coller, à clouer, à attacher, à ficeler, à défaire et à recommencer...

Le ballon est prêt! Tara et Benjamin aussi.

Ils ont volé toute la nuit.

- C'est facile de voler.

- Très facile!

- On rentre?

Tara regarde Benjamin, Benjamin regarde Tara.

Par où on rentre?

Ils ne reconnaissent ni les chemins, ni les rivières, ni même la couleur de la terre.

Au bout de plusieurs jours, et de plusieurs nuits, ils décident de se poser car ils n'ont plus rien à manger.

- Les enfants du ciel! Ce sont les enfants du ciel!

Les gens de ce pays-là sont tout petits. Tara et Benjamin n'ont jamais vu d'aussi petites grandes personnes. Même les plus vieux ne sont pas plus grands que Tara. Tout le monde veut voir le ballon.

---

* **Christiane DUCHESNE (1989)**, Un dessin pour Tara, Hull : Agence canadienne de développement international, Éditions Jeunesse.

- Nous ne venons pas du ciel.

  Nous sommes perdus, dit Tara.

- Et nous voulons rentrer à la maison, ajoute Benjamin.

- Je m'appelle Ko, dit le plus grand des petits.

  Nous allons vous aider.

- Comment? demande Tara.

- Nous allons faire un échange.

- Nous n'avons rien à échanger, dit Benjamin.

- Vous avez le ballon.

- C'est notre ballon! On en a besoin!

- Ce n'est pas le ballon que nous voulons. Nous voulons savoir comment le fabriquer.

  Vous nous montrez comment. En échange, nous vous offrons un secret. Le secret pour rentrer chez vous...

  Tara et Benjamin expliquent à Ko comment fabriquer un ballon qui vole.

- Et le secret? demande Benjamin.

- C'est le secret des vents, dit Ko d'une voix pleine de mystère.

  Savez-vous d'abord que la planète est ronde? Eh bien le secret, le grand secret que nous avons découvert, c'est que les vents tournent autour de la planète! Si vous suivez le vent, vous allez bien finir par rentrer chez vous!

- Oh! fait Benjamin.

- On suit le vent, déclare Tara.

Et ils s'envolent tout heureux, emportant avec eux le grand secret des vents.

En bas, dans le pays de Ko, tout le monde travaille déjà à fabriquer des ballons qui volent...

(BALLON.HIS)

LE BALLON ou le chemin des airs*

L'INCIDENT

Benjamin court! Le vent vient d'emporter son dessin. Juste au moment où il allait l'offrir à Tara. Les dessin monte et tourbillonne...

Benjamin le regarde s'envoler. C'est le vent qui a gagné!

- C'était un dessin de quoi? demande Tara.

- Un dessin d'oiseau.

Benjamin sourit. Son oiseau s'est envolé...

- J'ai toujours voulu m'envoler moi aussi, confie-t-il à Tara.

- Et si on s'envolait, Benjamin?

Tara et Benjamin travaillent pendant des jours.
Des jours à coudre, à coller, à clouer, à attacher, à ficeler, à défaire et à recommencer...

Le ballon est prêt! Tara et Benjamin aussi.

---

* Christiane DUCHESNE (1989), Un dessin pour Tara, Hull : Agence canadienne de développement international, Éditions Jeunesse.

LE BALLON ou le chemin des airs**

LA RENCONTRE

Ils ont volé toute la nuit.

- C'est facile de voler.

- Très facile!

- On rentre?

Tara regarde Benjamin, Benjamin regarde Tara.

Par où on rentre?

Ils ne reconnaissent ni les chemins, ni les rivières, ni même la couleur de la terre.

Au bout de plusieurs jours, et de plusieurs nuits, ils décident de se poser car ils n'ont plus rien à manger.

- Les enfants du ciel! Ce sont les enfants du ciel!

Les gens de ce pays-là sont tout petits. Tara et Benjamin n'ont jamais vu d'aussi petites grandes personnes. Même les plus vieux ne sont pas plus grands que Tara. Tout le monde veut voir le ballon.

- Nous ne venons pas du ciel.

  Nous sommes perdus, dit Tara.

- Et nous voulons rentrer à la maison, ajoute Benjamin.

** Christiane DUCHESNE (1989), Un dessin pour Tara, Hull : Agence canadienne de développement international, Éditions Jeunesse.

LE BALLON ou le chemin des airs***

L'ÉCHANGE

- Je m'appelle Ko, dit le plus grand des petits.

  Nous allons vous aider.

- Comment? demande Tara.

- Nous allons faire un échange.

- Nous n'avons rien à échanger, dit Benjamin.

- Vous avez le ballon.

- C'est notre ballon! On en a besoin!

- Ce n'est pas le ballon que nous voulons. Nous voulons savoir comment le fabriquer.

  Vous nous montrez comment. En échange, nous vous offrons un secret. Le secret pour rentrer chez vous...

  Tara et Benjamin expliquent à Ko comment fabriquer un ballon qui vole.

*** **Christiane DUCHESNE (1989)**, Un dessin pour Tara, Hull : Agence canadienne de développement international, Éditions Jeunesse.

LE BALLON ou le chemin des airs**

LE SECRET

- Et le secret? demande Benjamin.

- C'est le secret des vents, dit Ko d'une voix pleine de mystère.

  Savez-vous d'abord que la planète est ronde? Eh bien le secret, le grand secret que nous avons découvert, c'est que les vents tournent autour de la planète! Si vous suivez le vent, vous allez bien finir par rentrer chez vous!

- Oh! fait Benjamin.

- On suit le vent, déclare Tara.

Et ils s'envolent tout heureux, emportant avec eux le grand secret des vents.

En bas, dans le pays de Ko, tout le monde travaille déjà à fabriquer des ballons qui volent...

(BAL-SEQ.NIS)

**** **Christiane DUCHESNE (1989)**, Un dessin pour Tara, Hull : Agence canadienne de développement international, Éditions Jeunesse.